

Traballo Fin de Grao

Grao en Mestre/a de Educación Primaria

**Titoría e Xestión de Centros
e
Sen mención**

Xuño 2018

**A emoción como base dunha aprendizaxe social crítica:
experiencias de aula para unha escola transformadora**

**La emoción como base de un aprendizaje social crítico:
experiencias de aula para una escuela transformadora**

**Emotion as a basis for critical social learning: classroom
experiences for a transformative school**

**González Méndez, Alejandro
González Paz, David
Iglesias Seoane, Rubén
Martínez Domínguez, José Manuel**

ÍNDICE

Resumo e palabras chave

1. INTRODUCCIÓN	1
2. A EMOCIÓN NA ESCOLA.....	4
2.1. A DIRECCIÓN DUN CENTRO: ELEMENTO CHAVE PARA O CAMBIO.....	4
2.2. PERCORRENDO O PRIMITIVO SENDEIRO DA EMOCIÓN	10
2.3. A EMOCIÓN A TRAVÉS DE TEMÁTICAS DE ÍNDOLE SOCIAL.....	18
2.3.1. O ensino das Ciencias Sociais nas aulas de Primaria	18
2.3.2. Memoria, contorna e música: camiños na procura da emoción	21
3. METODOLOXÍA	27
3.1. METODOLOXÍA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	27
3.2. ABRÍNDOLLE CAMIÑO Á EMOCIÓN: METODOLOXÍA DA PROPOSTA	30
3.2.1. Practicum II: a memoria histórica.....	34
3.2.2. Practicum III: a contorna	49
3.2.3. Practicum III: a música	67
4. A EMOCIÓN COMO BASE DA APRENDIZAXE SOCIAL CRÍTICA: DATOS	70
4.1. A IMPLANTACIÓN DO CAMBIO METODOLÓXICO	70
4.2. A MEMORIA HISTÓRICA	75
4.2.1. A ausencia de emoción na representación da guerra	75
4.2.2. A emoción como fío condutor do ensino da temática.....	79
4.3. A CONTORNA.....	86
4.3.1. A contorna como algo sen valor emocional	86
4.3.2. A emoción como fío condutor do ensino da temática.....	87
4.4. A MÚSICA	92
4.4.1. A música só como acompañante do sentimento.....	92
4.4.2. A nova visión e función da música	93
5. A EMOCIÓN COMO BASE DA APRENDIZAXE SOCIAL CRÍTICA: RESULTADOS	94
5.1. A NECESIDADE DE MUDAR O MÉTODO	94
5.2. A RECONSTRUCCIÓN DO PASADO DENDE A SENSIBILIDADE CARA ÁS VÍTIMAS	97
5.3. A CONTORNA COMO PATRIMONIO EMOCIONAL.....	99
5.4. A MÚSICA COMO LUGAR DE ENCONTRO.....	103
6. CONCLUSIÓNS	103

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E OUTROS RECURSOS	106
7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
7.2. OUTROS RECURSOS EMPREGADOS NA PROPOSTA.....	112
ANEXOS METODOLOXÍA.....	117
ANEXO 1. A MEMORIA HISTÓRICA.....	117
ANEXO 1.1. Fotografías de aula.....	117
ANEXO 1.2. Pedriño: conto e carta.....	119
ANEXO 1.3. Carta de Antonio	126
ANEXO 1.4. A memoria en fotografías	127
ANEXO 1.5. Cifras de mortos totais e desaparecidos no Corgo	130
ANEXO 1.6. Carta de Ricardo.....	131
ANEXO 1.7. A vila de Sardiñeiro	132
ANEXO 1.8. Historias	135
ANEXO 2. A CONTORNA	138
ANEXO 2.1. <i>As Sobreiras de Goián - Tomiño</i>	138
ANEXO 2.2. A destrución da contorna en imaxes	141
ANEXO 2.3. Fotografías de aula.....	146
ANEXO 2.4. <i>Folliña verde e Folliña seca</i>	147
ANEXO 2.5. A saída por Lousada: carta inicial	150
ANEXO 2.6. A saída por Lousada: actividades a realizar	151
ANEXO 2.7. A saída por Lousada: carta final.....	155
ANEXO 2.8. O mar.....	156
ANEXO 2.9. Unha vítima máis do Prestige.....	157
ANEXO 2.10. Carta ás familias	158
ANEXO 2.11. Memoria para a inclusión da carballeira como formación senlleira.....	160
ANEXO 3. A MÚSICA	161
ANEXOS DATOS	162

RESUMO

A emoción, tan presente na maioría de instantes da vida do ser humano, encontra, incomprensiblemente, infinidade de barreiras para acceder ó currículo escolar. Docentes e direccións semellan mostrar temor ou receo á hora de incluíla na organización docente, a pesar de que novos espazos de investigación comezan a demostrar a súa capacidade para producir un cambio significativo nas aprendizaxes do alumnado.

Neste traballo preséntase a posta en práctica dunha secuencia de actuacións didácticas con vocación innovadora nas que a emoción, despois de calquera trazo de banalidade, cobra sentido en todos os niveis educativos da Educación Primaria; o que xustifica a necesidade de abordarse mediante un traballo cooperativo, que integra a catro mestres en formación no contexto dos Prácticum II e III. Coas súas experiencias preténdese demostrar a posibilidade real de que calquera centro escolar poida organizar un modelo didáctico integral, neste caso centrado na aprendizaxe social, radicado nunha educación emocional de base crítica.

Baixo a premisa “educar emocionándonos”, enténdese a emoción como elemento de carácter transversal e constante en todo o proceso da Educación Primaria, articulando diversas temáticas de índole social mediante as que o alumnado se poida formar dun xeito integral. Converténdose, así, a emoción, en fío condutor de aprendizaxes formais pero tamén de competencias sociais afirmadas no pensamento crítico como a solidariedade, a cooperación, a igualdade, o interese pola contorna, o respecto ás diferenzas, a responsabilidade e sensibilidade cívica ou a conquista da liberdade persoal e colectiva.

Palabras chave: emoción, aprendizaxe social crítica, escola transformadora, dirección innovadora, Educación Primaria.

RESUMEN

La emoción, tan presente en la mayoría de instantes de la vida del ser humano, encuentra, incomprensiblemente, infinidad de barreras para acceder al currículum escolar. Docentes y direcciones parecen mostrar temor o recelo a la hora de incluirla en la organización docente, a pesar de que nuevos espacios de investigación empiecen a demostrar su capacidad para producir un cambio significativo en los aprendizajes del alumnado.

En este trabajo se presenta la puesta en práctica de una secuencia de actuaciones didácticas con vocación innovadora en las que la emoción, despojada de cualquier trazo de banalidad, cobra sentido en todos los niveles de la Educación Primaria; lo que justifica la necesidad de que sea abordada mediante un trabajo cooperativo, que integra a cuatro maestros en formación en el contexto de los Prácticum II y III. Con sus experiencias se pretende demostrar la posibilidad real de que cualquier centro escolar pueda organizar un modelo didáctico integral, en este caso centrado en el aprendizaje social, radicado en una educación emocional de base crítica.

Bajo la premisa de “educar emocionándonos”, se entiende la emoción como elemento de carácter transversal y constante en todo el proceso de la Educación Primaria, articulando diversas temáticas de índole social mediante las cuales el alumnado se pueda formar de manera integral. Convirtiéndose, así, la emoción, en hilo conductor de aprendizajes formales pero también de competencias sociales afirmadas en el pensamiento crítico como la solidaridad, la cooperación, la igualdad, el interés por el entorno, el respeto a las diferencias, la responsabilidad y sensibilidad cívica o la conquista de la libertad personal y colectiva.

Palabras clave: emoción, aprendizaje social crítico, escuela transformadora, dirección innovadora, Educación Primaria.

ABSTRACT

Emotion, so present in the majority of moments of the life of the human being, is, inexplicably, an infinity of barriers to access to the school curriculum. Teachers and school principals seem to show fear or suspicion at the moment of including it in the teaching organization, while new research areas begin to demonstrate its ability to produce a significant change in the learning experiences of students.

This paper presents the implementation in practice of a sequence of didactic performances with innovative vocation in which emotion, stripped of any trace of banality, makes sense at all levels of Primary Education; which justifies the need to be addressed through a cooperative work, with four teachers in training in the context of the Practicum II and III. With their experiences it is intended to demonstrate the real possibility that any school can organize a comprehensive didactic model, in this case focused on social learning, based on emotional education of critical base.

Under the premise of "education getting excited", emotion is understood as an element of transverse and constant character in the whole process of Primary Education, coordinating various social topics through which students can form in a way integral. Becoming, this way, the excitement in thread of formal learning but also social competences affirmed in critical thinking as the solidarity, cooperation, equality, the interest for the environment, respect for differences, the responsibility and civic sensibility or the conquest of the personal and collective freedom.

Keywords: emotion, critical social learning, transformative school, innovative school management, Primary Education

1. INTRODUCCIÓN (OS AUTORES)

No seu tradicional empeño por manter a orde establecida e colocar cada libro no andel correspondente, con ríxida e extraordinaria exactitude en canto á súa posición vertical, a escola vense esquecendo dende sempre de deixar no estante un oco libre para a emoción.

Así, o proceso de ensino – aprendizaxe escolar aparece condicionado pola presenza masiva de contidos que pretenden aportar ó alumnado “un coñecemento racional baseado en criterios científicos” (Domínguez e Riveiro, 2017, p.49), deixando de lado o factor emocional que debe acompañar todo proceso vital e, por concreción, todo proceso de aprendizaxe. Neste sentido, a escola semella emperrada en defender a idea de que “o corazón limita a razón e polo tanto é incompatible co pensamento” (Buitrago e Herrera, 2013, p.90), afastando así as emocións das “decisións importantes, dos momentos relevantes e dos instantes decisivos para o ser humano” (Buitrago e Herrera, 2013, p.90).

Ben é certo que nos últimos tempos a comunidade educativa parece reaccionar timidamente ante esta ausencia total do factor emocional na aula, non sendo xa estraño que as programacións educativas mostren o reflexo deste crecente interese polo tema. Non obstante, fano dende unha perspectiva na que se lle dá especial valor a propostas encamiñadas á xestión das emocións, á diferenciación entre unhas e outras ou incluso á asociación teórica delas con diferentes instantes da vida diaria. Poderíase acuñar este xeito de proceder como “educación emocional”, mais este é un termo que, sen caer no erro de despregalo, debe ser reformulado e complementado por outro tal como “educar con emoción” ou “educar emocionándonos”, que gardan na razón da súa existencia un sentido moito máis amplo e permeable a todo o proceso educativo; considerando, deste xeito, a emoción como factor transversal e omnipresente na vida da aula.

Porén, non sería posible introducir a emoción deste xeito na aula sen proxectar un xiro máis completo e complexo nas ensinanzas escolares. Hai certos “inimigos” moi arraigados na tradición escolar cos que nin sequera a emoción está preparada para loitar: o individualismo, a competitividade, a pasividade ou

a tendencia de illar as aprendizaxes escolares da realidade que as rodea e deben ser desterrados da escolas. Deben romperse, pois, “as cadeas que no capitalismo atan ós homes, para que a educación desempeñe a importante tarefa do desenvolvemento do ser humano en tódolos sentidos”. (Suchodolski, 1966, p.121).

No seu lugar, a escola debe integrar no sentido da súa existencia a cooperación, a solidariedade, a sensibilidade, o pensamento crítico, a acción, a identificación como colectivo e sentido de pertenza ou a inclusión útil e significativa da contorna. Así, co acompañamento sempre presente da emoción, deseñárase unha visión da escola como un todo con sentido completo, cun rumbo claro cara ó desenvolvemento pleno do individuo, dentro do ser colectivo que non debe deixar de ser. “As institucións educativas teñen que encontrar novas estratexias encamiñadas a preparar ó alumnado para coordinar a busca da liberdade e do éxito persoal cos requirimentos sociais” (Martín, 2010, p. 10).

Así pois, tendo en conta estas ideas propónse unha actuación didáctica consecuente, deseñada e aplicada de xeito cooperativo polos catro autores, en dous períodos diferentes das súas prácticas como mestres de Educación Primaria. Baixo a explicación desta cooperación, sempre útil e necesaria no ámbito educativo e da vida, emerxe tamén a utilidade de levar a acción proposta a tódolos cursos da Educación Primaria e mesmo achegala á Educación Infantil, como demostración efectiva de que un colexio, baixo unha dirección innovadora e comprometida cos valores sociais da educación, pode transformarse tanto como para acabar sendo un verdadeiro motor de cambio que aspire a impregnar a súa contorna dunha pintura de compromiso, acción ou solidariedade, sempre acompañado do verniz do pensamento crítico e, especialmente, da emoción. Desta actuación no centro e do seu reflexo na contorna, digamos deste ámbito local, a acción ha de aspirar a dar o salto ó ámbito global, a través das propias redes que o sistema facilita para a transmisión de información e que deben ser recurso a empregar para quen o queira mellorar ou transformar.

Esta actuación didáctica mostrará, pois, en lóxica correspondencia coas ideas expostas, unha forma transversal de integrar a emoción na aula, en todos os niveis educativos dun CEIP. Para mostrar con claridade esta dimensión transversal da emoción propónse traballar con temáticas diversas, unidas polo feito de seren asuntos de gran interese social e que, non obstante, apenas son tratados na aula ou, se o son, aparecen expostas de xeito memorístico, fóra de todo espazo para a acción crítica e con total ausencia de implicación emocional do alumnado.

Con respecto á estrutura deste traballo, constará dunha cimentación teórica que aspira a indagar especialmente no xa escrito sobre este tema ou, considerándoo como algo novidoso, no escrito sobre outras visións da emoción na aula, que axudan, para ben ou para mal, a construír unha idea alternativa. Posteriormente, explicárase a metodoloxía empregada, o “como” da proposta que se mostra, tanto na propia práctica educativa como na recollida de información que serve de xerme para a construción deste traballo. A continuación amosaranse os datos extraídos, que servirán á súa vez para achegar uns resultados que aspiran a mostrar a emoción como elemento chave e imprescindible no proceso de aprendizaxe. Para finalizar mostraranse as conclusións extraídas respecto dos obxectivos que se propoñen na parte inicial do traballo, así como respecto da perspectiva de futuro que se lle antolla a esta cuestión.

Deixemos que a emoción se apodere de todo, coa forza da súa omnipresencia, sen portas pechadas, coa calma e a sensibilidade de quen constrúe a máis bonita das obras de arte. Sen condicións e sen límites.

En liberdade.

2. A EMOCIÓN NA ESCOLA

2.1. A DIRECCIÓN DUN CENTRO: ELEMENTO CHAVE PARA O CAMBIO (IGLESIAS)

A dimensión dunha escola vai moito máis alá do que aparentemente poida parecer. Lonxe de ser simplemente unha construción física onde os nenos e nenas entran cuns tres anos e marchan en idade case adolescente, con moitos cursos académicos ás súas costas e ateigados de diferentes aprendizaxes; a escola é un espazo tremendamente complexo e repleto de tensións e intereses dispares entre os diferentes colectivos que se dan cita nela.

Os nosos centros escolares son organizacións moi complexas, os procesos que se xeran neles veñen condicionados por unha multitude de factores e de variables, moitas delas de moi difícil análise e clasificación, xa que están implícitas condutas e relacións sociais, intereses persoais e colectivos. (Bernal, 2006, p.48-49)

É un “sistema social aberto, de comunicación e intercambio” (Pérez, 2008, p.89) que ten unha relación bidireccional coa sociedade. Por unha banda, exerce unha clara función de reproducir a ideoloxía da clase dominante, así como os seus patróns de comportamento (Suchodolski, 1966), mentres se esforza, por outra parte, en levar a cabo unha certa resistencia encamiñada a mudar eses mesmos patróns. Non hai escolas da reprodución e escolas do cambio como tal, a cuestión é aínda máis complexa: na mesma escola conviven ambas tendencias, nunha loita silenciosa pero sempre latente por impoñer a idea propia e desbancar a allea, coa perspectiva continuamente presente, aínda que non sempre visible, de que toda actuación realizada no presente ha de ter un vínculo claro cos fins que se perseguen no futuro. (Suchodolski, 1966).

Para achegarse a unha mellor comprensión da complexidade do sistema escolar, convén facer especial fincapé no estudo das distintas dimensións que o compoñen, e que aspiran a construír unha idea completa de como funciona a escola, con todas as contradicións e peculiaridades que a integran. Seguindo a González (2003) tanto no seu nomeamento como na súa descrición, estas dimensións son a estrutura, as relacións, a cultura, os procesos e a contorna:

- A estrutura é aquela dimensión que fai referencia á articulación dos diferentes elementos que integran a escola, á súa organización

propriadamente dita e como nela se sitúan as diferentes partes do todo. Dentro desta dimensión estarían dende o reparto de roles e funcións dos diferentes cargos ata os horarios do centro, pasando pola súa infraestrutura física.

- As relacións refírense á interferencia da interacción humana, especialmente naqueles aspectos marcados pola estrutura, alterados e modificados polas relacións que se constrúen entre o equipo humano do centro, tanto entre diferentes colectivos como entre persoas. Estas relacións estarán inevitablemente mediatizadas polas diferentes ideoloxías e intereses dos individuos e grupos.
- Os procesos son a posta en práctica da interacción máis ou menos fluída das demais dimensións que se describen, pois beben delas para deseñar un plan práctico sobre o que se rexerá o centro educativo. Os principais procesos que se dan na escola son o do desenvolvemento curricular e o de ensino-aprendizaxe, que irán orientados á consecución duns obxectivos, previamente fixados e sempre condicionados, tamén, polas demais dimensións.
- A cultura é a dimensión que define o conxunto de valores, crenzas, ideoloxías, significados ou actitudes que o centro toma como válidos na súa dinámica diaria, constituíndo a súa propia idiosincrasia. Non sempre é visible, pero sempre condiciona as demais dimensións, especialmente a das relacións e a dos procesos.
- A contorna é a dimensión que fai referencia á relación que o centro educativo garda cos espazos e elementos que, estando fóra del, teñen unha influencia continua no mesmo. Refírese tanto á contorna máis próxima como á máis afastada e pode implicar tanto elementos físicos, sociais ou paisaxísticos como asuntos de índole administrativo ou burocrático, entre outros.

Das diferentes fórmulas que integren esta complexa ecuación, con estas variables expostas, sairá como resultado unha escola cuxas características poden ser do máis heteroxéneas; de aí o contraste entre escolas excesivamente burocratizadas e pouco abertas á posibilidade de aproveitar a rica contorna que as rodea, con outras que crean vínculos valiosos e

significativos con quen teñen preto; entre escolas que teñen na cooperación o seu valor máis valioso, coas que fomentan a competitividade; ou entre escolas cuxa relación fluída dos seus integrantes humanos abre camiños á mellora e á innovación, con aquelas que permanecen estancadas na rutina por seren incapaces de conseguir que todos os seus integrantes deixen á marxe as súas naturais diferenzas e sexan capaces de traballar por un mesmo fin común.

Neste contexto de tanta complexidade, a dirección do centro ten un papel fundamental á hora de velar polo bo rumbo da escola, entendido este, na súa lóxica e sempre presente subxectividade, como aquel que deixe satisfeitos ós distintos axentes da comunidade educativa, aproximándoos ós conceptos de activismo, solidariedade, sensibilidade ou cooperación.

O director do centro é o piloto que intervéñ en todos os aspectos da navegación, fixando o rumbo cun proxecto educativo en función do coñecemento que ten da súa embarcación, da tripulación, das correntes e dos arrecifes. A primeira tarefa complexa ó chegar é comprender o manexo do navío, coñecer as ambicións da tripulación. Como bo piloto, deberá saber como guiar a travesía e facilitar os pasos difíciles á tripulación, que ten como misión arribar a bo porto. (Woycikowska, 2008, p.15)

Dedúcese pois, que para impulsar un proceso de innovación como pode ser a inclusión do factor emoción na aula, con todas as transformacións que isto implica, convén contar cunha dirección que saiba exercer o papel que lle corresponde, como auténtico motor do proceso. Se ben é certo que o director ou directora non pode soportar nas súas costas todo o peso da acción (Woycikowska, 2010), tamén o é que debe actuar como o modelo a seguir, sendo capaz de sensibilizar ós axentes que van intervir no proceso innovador, motivándoos, facéndolles sentir que son parte esencial do futuro éxito da proposta (Bernal, 2006) e intentando extraer deles unha ideas e creatividade (Woycikowska, 2010) que sen dúbida servirán para mellorar a acción colectiva. Intentando involucrar activamente a todos os participantes da proposta, o equipo directivo debe ser capaz, en definitiva, de levar a iniciativa.

É un xogo de espellos: cada persoa observa á outra para saber como comportarse. Compete ó director do centro, que é quen ostenta a autoridade, tomar a iniciativa. Debe anunciar os seus valores, (...) notificar o seu método e dirixir sinais de recoñecemento. Ademais, debe saber tranquilizar: a incerteza debilita as relacións e fai do traballo en equipo algo máis aleatorio. (Woycikowska, 2008, p. 33)

Non obstante, ser capaz de levar a iniciativa non sempre implica necesariamente tomala, non toda idea ten que xurdir da dirección. Quizais un dos maiores méritos dunha escola e do seu equipo directivo é a súa capacidade de abrirse ás ideas doutros axentes educativos (internos e externos), a súa facilidade á hora de acoller e avaliar a utilidade de todo tipo de propostas e ideas innovadoras que lle cheguen dende diferentes ámbitos e a través de distintas canles de comunicación.

O verdaderamente importante é que exista un clima onde o florecemento das iniciativas sexa fácil (...) . A iniciativa pode ter un sentido ascendente, é dicir, pode vir da comunidade, do profesorado, das familias. Nese caso, a actitude de acollida, de apoio e de congratulación ha de ser plena por parte do equipo directivo. (Santos, 2000, p.71)

Nesta apertura e captación de ideas e propostas, a dirección adoita valorar especialmente as aportacións do conxunto do profesorado, como parte importante e con formación pedagóxica suficiente para opinar con argumentos sólidos sobre a idoneidade de aplicar segundo que cambios no eido educativo. Mais non é suficiente con abrírlle a porta á lóxica participación do conxunto do profesorado, senón que debe facerse o mesmo con toda a comunidade educativa, comezando especialmente polo propio alumnado e polas súas familias.

O desenvolvemento de comunidades de aprendizaxe e de participación entre docentes, alumnos e familias, (...) permite a construción da escola como un escenario de participación e pretende provocar un xiro na dinámica institucional que privilexie, tamén, a comunicación humana e o encontro solidario. (Ferreyro e Stramiello, 2007, p.5)

A escola non ha de ser, polo tanto, unha obra de teatro na que o director ou directora impoña o seu guión sen ter en conta a opinión de todos os seu actores e actrices. Se non se atende á voz dos protagonistas principais, véxase o alumnado, “todo lles será alleo, estraño e a maioría das veces incomprendible” (Prieto, 2009, p.4) e a obra, por máis que detrás dela se intúa unha dirección competente e eficaz, estará condenada ó fracaso.

Respecto das familias, outros dos axentes sobre o que convén facer mención especial, é necesario resaltar a súa importancia como elemento educador do alumno e, por lóxica ante isto, a singular relevancia á hora de ofrecerlle un lugar de participación activa na vida diaria do colexio. Familia e escola “constitúen dúas pezas fundamentais da nosa sociedade, que deben

permanecer intimamente relacionadas entre si” (Carrizosa, 2002, p.205), polo ben especialmente do propio alumnado e co obxectivo de “prognosticar no posible o seu futuro para poder previr conxuntamente” (Carrizosa, 2002, p.205).

Tendo en consideración este grao de implicación do conxunto da comunidade educativa, esta integración dos diferentes axentes que dela forman parte, pode intuírse unha maior predisposición á aparición de diferentes conflitos derivados do interese da cada colectivo por impoñer a súa idea. Mais o problema non está en que esta conflitividade emerxa, senón na súa errónea concepción como algo negativo, pois o conflito non é máis que un “bo síntoma de saúde das organizacións educativas, aquilo que permite que estas medren e melloren ó longo do tempo” (Bernal, 2006, p.48). Canda a apertura de portas, entrará tamén, pois, o conflito; e a escola debe saber recibilo cos brazos abertos.

O director ou directora, á súa vez, debe ser capaz de xestionar este benigno conflito, fomentando que se resolva con xustiza e intentando que non deixe rastro pernicioso ningún ó seu paso. Para iso debe saber darlle valor á organización informal, ó coidado das relación persoais, ben integrada xunto coa formal (Bernal, 2006), mantendo os equilibrios entre colectivos, amparándose na forza dunha comunicación fluída e eficaz con eles e non impoñendo o seu poder de primeiras, senón simplemente facendo valer a súa influencia.

A interacción entre poder e influencia é moi interesante e clave para entender as organizacións educativas. Hai que resaltar que nas nosas escolas persoas con pouco poder poden dispoñer de inmensa influencia polo seu acceso á información, recursos ou outras características, os que os converte en donos dun poder real no proceso. (Bernal, 2006, p.47)

Ponse en evidencia neste punto, ante a descrición que se realiza das misións ou tarefas do director ou directora, que este ou esta adquire un papel que se presupón moito por encima do de ser un mero xestor da escola, debendo actuar como un líder, rol cuxo significado e función se distancian do de dirixir ou xestionar (Bernal, 2006; Lorenzo, 2004). O equipo directivo líder implica, motiva, colabora activamente e mantén unha relación sa, fluída e produtiva con quen o rodea.

Xestionar é, en esencia, sacarlle todo o partido posible ó que xa se ten ou do que se pode dispoñer. Liderar é ir máis lonxe, sustentar unha dinámica máis rica e creadora coa organización e co grupo. É implicar, crear colaboración,

buscar a satisfacción dos membros, innovar e mellorar continuamente.
(Lorenzo, 2004, p.195)

Todo este conxunto de ideas expostas, tanto as relativas ós propios procesos de innovación como as que se refiren ó modelo a seguir en canto ó grao de participación da comunidade educativa ou ós valores polos que rexerá o centro e o seu equipo directivo, aparecerán recollidos no documento máis relevante do colexio: o seu Proxecto Educativo (PE). Da súa elaboración tampouco debe escaparse a propia filosofía democrática que debe imperar no centro, tentando que sexa un documento que sume consenso e aceptación. A súa creación e aprobación non debe responder a unha obriga imposta, pois “(os que o creen e aproben) non o farán necesariamente porque o pida a superioridade –ou poderían facelo con desgana- senón porque vexan nel unha utilidade para o seu traballo.” (Antúñez, 1998, p. 38).

Unha vez definidas as actitudes e características que aquí se consideran representativas dun equipo directivo preparado para comandar un complexo proceso innovador, reflexado no PE do colexio, tan só cómpre afondar no como da súa aplicación, amparando o seu bo funcionamento nunha avaliación orientada a comprender e incentivar as boas prácticas (San Fabián, 2011), docentes e directivas.

Debe terse en conta a variable tempo, pois “os cambios en educación implican dificultades e precisan tempo para superalas.” (Miralles, Maquilón, Hernández e García 2012, p.22) e, especialmente, debe saberse ter certa prudencia á hora de relacionar os procesos innovadores con algo sempre positivo.

A innovación pola innovación non é un valor. Éo se o cambio está aparelado á mellora da racionalidade e, sobre todo, á xustiza. Non se pode identificar cambio con melloría. Non me apunto a un cambio no que se beneficien os que están xa moi desfavorecidos pola historia, a cultura e a economía e que prexudique ós máis desfavorecidos. Non defendo unha innovación na que tan só melloren aspectos irrelevantes da realidade e na que permanezan estancados os verdadeiramente importantes. (Santos, 2000, p.62)

Non obstante, a proposta que aquí se diseña considérase un verdadeiro proceso innovador, pois xustifícase na inclusión na aula dun factor como a emoción, que aspira a mellorar a conciencia crítica do alumnado para coas problemáticas do seu mundo, integrando as aprendizaxes dunha forma moito

máis significativa e lonxe da asimilación aséptica de contidos por parte dos discentes, parámetros no que normalmente se move a escola tradicional.

Dicía Freinet que “cando o neno sente que o seu traballo ten un obxectivo e que pode darse no seu todo a unha actividade que xa non é escolar, senón sinxelamente social e humana, este neno verá que nel se desencadea unha imperiosa necesidade de acción, de busca, de creación.” (Peyronie, 2001, p.94). Engádase a esta afirmación, co permiso do autor, que se desencadea, tamén, unha doce e incontrolable sensación de emoción.

2.2. PERCORRENDO O PRIMITIVO SENDEIRO DA EMOCIÓN (GONZÁLEZ M.)

A Real Academia Galega (RAG) define o termo emoción como un “estado de ánimo pasaxeiro causado pola sorpresa, o medo, a alegría etc., caracterizado por unha leve alteración física e psíquica”. Evolucionando no significado da palabra en cuestión, resáltase a natureza psicolóxica de que as emocións son, esencialmente, impulsos que nos levan a actuar, programas de reacción automática cos que nos dotou a evolución (Goleman, 1999). Alúdese a unha elocuente definición, pois considérase como “un estado complexo do organismo caracterizado por unha excitación ou perturbación que predispón a unha resposta organizada. As emocións xéranse como resposta a un acontecemento externo ou interno” (Bisquerra, 2004, p.88) e (Bisquerra, 2008).

Superando as perspectivas psicolóxicas e mecanicistas, indágase nunha visión que considera as emocións como entes que brindan a posibilidade de dar resposta a situacións cotiás de forma áxil e oportuna, debido a que operan excedendo a fronteira da conciencia, irrompendo o pensamento e limitando a mente (Buitrago e Herrera, 2013). Ponse en valor, por conseguinte, a natureza real das emocións, derrocando, de modo eminentemente crítico, a xa case mitificada incompatibilidade da unión entre sentir (emocións subxectivas) e pensar (ideas obxectivas), posto que as emocións proclámanse elementos que melloran o proceso de adquisición de contidos cara unha aprendizaxe significativa:

(As emocións) dirixen a motivación e a atención dando significado e xerando as súas propias vías de recordo, o que permite unha mellor asimilación de contidos de calquera índole, incluíndo os que se asocian á aprendizaxe e a

toma de decisións e actitudes sociais. Estas focalízanse, analízanse e execútanse máis rápido se son as emocións quen as impulsan, especialmente se na ensinanza das Ciencias Sociais se poñen en relación con aquilo que condiciona o comportamento do alumnado (Domínguez e Riveiro, 2017, p.51)

Tomando en consideración a última das visións sobre o vocábulo obxecto de estudo, refúsase pois o tradicional trato das emocións, concedéndolle unha ilexítima acepción ós efectos negativos que comunmente se lles atribúen ó entrar en contacto co pensamento:

De forma xeneralizada a nosa cultura considera as emocións como de segundo orde. Destácanse con frecuencia os seus efectos negativos sobre o pensamento e a acción. É frecuente oír, como lamento ou como reproche, a frase: “deixouse levar polas súas emocións” (...) en consecuencia, hai que reprimilas e evitar así os seus efectos negativos (Darder, 2008, pp. 15-16).

Asemade, respecto da súa presenza na escola, constátase a marxinación das emocións con respecto ó crecemento dos procesos de cognición:

Tradicionalmente as emocións intentáronse manter fóra da escola, xa que se pensou que nela se debe privilexiar o desenvolvemento cognitivo e dalgunha maneira mantívose a premisa de que o corazón limita a razón e polo tanto é incompatible co pensamento. Neste sentido, tratouse de sinalar que as decisións importantes, os momentos relevantes e os instantes decisivos para o ser humano deben manterse lonxe das emocións, por este motivo, aínda é común escoitar expresións como: non sexas tan emocional!... non te deixes levar polas emocións!... non metas as emocións neste diálogo! (Buitrago e Herrera, 2013, p. 90).

Indagando no ambiente de aula, coñécese o desarraigo existente entre a razón e todo que excede ó seu limiar. Mesmo nas representacións sociais sobre a materia de Ciencias Sociais soe ser común disocialas da idea de emoción. Os prexuízos que impiden depurar a mesma emoción, causan a asociación desta ós campos da literatura e, quizás máis na actualidade, ás Ciencias Naturais (Domínguez e Riveiro, 2017)

Abordando unha idea menos obsoleta no tempo pero igual de continxente en canto ás necesidades imperantes, instáurase o propósito de medir as emocións, sendo as mesmas habitualmente xeradas como respostas a un acontecemento externo e interno. Así como a intelixencia (os coñecementos) se controla mediante a realización de tests que miden o Coeficiente Intelectual (CI); as emocións (os sentires) poden ser igualmente sometidas a un Coeficiente Emocional (CE), complementándose ambos entre si (Iglesias, 2004)

Progresando no coñecemento das emocións así como no seu trato, maniféstanse expresións tan populares e coñecidas como “foi un partido de inferno”, o cal reflexa a asunción dos graves efectos que se poden derivar dun ente emocional forte. Esta emoción predispón unha acción, en ocasións de extremada urxencia, na que a falta de reflexión pode suscitar comportamentos de risco. A solución vén dada na retroacción entre a intelixencia e os estímulos, expoñendo a emoción creada a unha reflexión intelectual que, ó fin, produza un comportamento consecuente. En definitiva, as emocións son reaccións complexas que afectan a moitos aspectos da nosa vida, o feito de aprender a regularlas de diversas e múltiples formas pode ser chave para equilibrar e aumentar o noso benestar persoal e social (Bisquerra, 2004).

Paralelamente á concepción anterior, Carpena (2003) establece algunhas pautas (enfocadas ós profesionais da docencia) para alcanzar a regulación emocional: medidas baseadas no control, na toma de conciencia e na comprensión do que pode supor a emoción cara ó alumnado, considéranse factores fundamentais á hora de levar a cabo unha práctica pedagóxica onde escolante e discente sexan os protagonistas principais dun harmónico clima escolar.

Froito desta regulación, emerxe un varudo ímpeto por educar as emocións, aparecendo neste sentido unha actuación preventiva coa finalidade de paliar os efectos nocivos das emocións negativas (ira, violencia, medo, ansiedade, estrés, tristeza, depresión) e o desenvolvemento das emocións positivas (benestar, alegría, humor, amor, felicidade) (Bisquerra, 2008). Falar de emoción positiva require que o suceso supoña un avance cara ó obxectivo; non tanto o ente emocional negativo, pois o seu efecto antagónico produce un obstáculo cara á meta establecida (Bisquerra, 2004).

O mesmo autor implanta dúas clarificacións. Primeiramente, a prevención dos efectos lesivos das emocións negativas; seguidamente, a relevancia de adquirir competencias de regulación da impulsividade e tolerancia á frustración, ambas as dúas engrenaxes preventivas dos estados emocionais negativos. Concluindo, propón desenvolver a habilidade para xerar emocións positivas (Bisquerra, 2004) e (Bisquerra, 2008).

Produto desta manipulación emocional, coa perniciosa frutificación de “falsas emocións” paténtase a existencia dunha casuística constituída por un compoñente no cal se exalta o adoutramento: a gran capacidade humana de cooperar en rede, configurou e configura a formación dun elenco de emocións, todo el subxugado nunha serie de discursos- ficcións reciclados ó longo do tempo, dando como xerme sociedades con grandes desigualdades entre uns seres humanos que, ó igual ca máis áxil das moscas resigna o seu corazón á máis viscosa das arañeiras, a humanidade asinou o seu visto bo, aceptándoas e dixeríndoas ó longo dos anos (Domínguez e Riveiro, 2017).

Irrevogablemente, esta produción afástase daquelas nocións emocionais que implican un control obxectivo sobre o sentir, apostando pola súa inserción no contexto escolar e valorando de xeito argumentado a súa destacada misión educativa:

É necesario volver a referenciar no ámbito da educación o papel das emocións. A través delas o alumnado poderá cambiar o significado do seu mundo e tamén entender o pasado ou proxectar o futuro mediante procesos de identificación que, fronte o individualismo, o consumismo, a insolidariedade... pódense reconstruír como seres sociais con capacidade crítica e de loita por aqueles dereitos que dan valor real ó ser humano (Domínguez e Riveiro, 2017, p.52)

Trátase, xa que logo, de “xerar procesos reflexivos con finais abertos e libres, sempre coa esperanza de que sexan máis igualitarios” (Domínguez e Riveiro, 2017, p.52). Nesta atmosfera repleta de ideas e sentimentos, mais tamén de humanidade, a emoción eríxese como o alicerce sustentador dunha escola que é, a todos os efectos, fel reflexo da súa sociedade.

Nos adentros desta obra, non se contempla a simple denotación de todo o que é e supón a emoción. A educación, cercada polo gran abano connotativo que se desprega ante ela, dálle forma ó termo anteriormente empregado, obtendo en consecuencia o composto “educación emocional”. Dita formación focaliza, substancialmente, o nó do traballo, mais a autoría desta produción reformula a composición, decantándose e apostando pola de “educar emocionándonos”.

A educación emocional, visualizada dende unha perspectiva que evidencia claros indicios de simplicidade, “débase incluír como un dos elementos

integrantes da EpC (Educación para a Cidadanía)” (Bisquerra, 2008, p. 204), sendo unha mera parte que axuda á formación dun todo.

Analizando unha visión que tende a destacar a importancia do desenvolvemento afectivo durante a etapa da nenez xunto á escasa educación que reciben os nenos e nenas orientado ó mesmo, pártese de que a aprendizaxe emocional (considerada como un período formativo máis) lógrase a través da aprendizaxe do que ven máis da interpretación das experiencias de vida que fan os adultos e outros compañeiros e compañeiras. Esta imaxe, na cal sobresaie a carencia de emocións, leva a focalizar a atención no persistente e duradeiro déficit emocional, suxeríndose programas que insten á sociabilidade, tendo en conta as emocións que exercen unha influencia máis acusada na conducta dos nenos e nenas (Carpena, 2003).

Abranguendo unha idea con maior grao de complexidade, a educación emocional xorde como resposta ás necesidades sociais, coa respectiva busca dunha mellora á hora de formar ós cidadáns que asumirán e enfrontarán os retos deste século XXI (Bisquerra, 2004). Seguindo esta liña, enténdese a educación emocional como un proceso educativo cuxa intención é incrementar a expansión das emocións, sucedéndose esta, ademais, coma un aditamento esencial do desenvolvemento cognitivo:

Enténdese a educación emocional como un proceso educativo, continuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvemento emocional como complemento indispensable do desenvolvemento cognitivo, constituíndo ambos os elementos esenciais do desenvolvemento da personalidade integral. Para elo, presuponse o desenvolvemento de coñecementos e habilidades sobre as emocións con obxecto de capacitar ó individuo para afrontar mellor os retos que se suscitan na vida cotiá. Todo elo ten como finalidade aumentar o benestar persoal e social (Bisquerra, 2004, pp. 89)

Resumidamente, “a educación emocional diríxese a <<Como me sinto?, Como se sente o outro? Que poido facer para sentirme mellor?>>” (Bisquerra, 2004, p. 89). Baixo esta pretensión, a formación relativa á emoción enfócase cara ó funcionamento efectivo da persoa, sendo conscientes que a mellor forma de conseguilo é a través da afectividade (Bisquerra, 2004).

Abarcando unha idea afastada en canto á concesión dun papel relevante da educación mediante emocións no proceso de aprendizaxe e adquisición de contidos e valores, alúdese á “educación das emocións” (Darder, 2008, p. 21),

estrutura que pode resultar similar á previamente exposta, mais o certo é que carecen de concordancia entre elas. Amparándose e empregando, pois, esta diáfana concepción de educar as emocións, estas canalízanse e intégranse como expresión da unidade da persoa. Nesta liña sitúase a afamada Intelixencia Emocional (destacan autores como H. Gardner, 1983; Salovei e Maier, 1990; e Goleman, 1996, 1999), a cal afirma o carácter educativo das emocións e a posibilidade de modificalas (Darder, 2008).

Aválase, unha vez distinguidas e estudadas as dimensións intrapersoal e interpersoal da Intelixencia Emocional, a execución da educación en valores (substituta da educación emocional) a partir da integración de pensar, de sentir e de actuar, dimensións que unha a unha e de forma illada, garanten as bases desta nova educación. Así mesmo, seguindo este modelo á hora de introducir as emocións na educación, a persoa, a súa dignidade e o seu valor central, saíran reforzados (Darder, 2008).

Fomentando unha translúcida ambigüidade, Darder (2008) estimula, inda máis se cabe, a confusión no lector, afirmando que “admitir que as emocións poden converterse nunha nova maneira de ver a realidade e de realizar os valores lévanos a postular unha certa des-educación” (Darder, 2008, p. 27). Esta enunciación choca co anteriormente exposto polo autor, caendo vítima da súa propia incongruencia ideolóxica, pois calquera sentir emocional, sometido a determinadas directrices educativas e privado da súa indomable conmoción, cae na banalidade no concerninte a efecto e resultado.

Nun intento por dotar as emocións dunha importancia ineludible, expónse que “o neno ten que aprender a controlar o tornado deses estados perturbadores ou pracenteiros que o dominan”, (Martínez, 2006, p. 250). Así pois, nace a concepción de “educar para as emocións”, é dicir, educar para entender os nosos sentimentos e os dos demais, acción que se fundamenta clave para acadar unha vida o máis equilibrada posible (Martínez, 2006). Esta idea sobre a emoción distingue tres fenómenos afectivos: os impulsos, os sentimentos e os apegos. A atención focalízase no derradeiro deles, o cal se explica como unha serie de relacións psicolóxicas que enlazan profundamente ó suxeito con outras persoas ou con experiencias ou obxectos. Restritivamente, dise que é o

vínculo afectivo que o neno establece con súa nai e cos seus coidadores máis achegados. Definitivamente, constitúe o nexo xerador de sentimentos de maior importancia. Emporiso, incidirase no sentir apelando ás conductas de apego, mantendo a proximidade das figuras próximas ó neno ou nena (Martínez, 2006).

Así pois, neste senso evolutivo contextualizado ó redor de educación e emoción, emerxe a idea de “educar emocionándonos”, logrando a fusión entre coñecemento (razón) e emoción, imposibilitando un tratamento frío e distante do conflito que trae consigo calquera tema social (Domínguez e Riveiro, 2017).

Dirímese, tomando como modelo ideolóxico e pragmático o exposto no anterior parágrafo, a gran colección de prácticas pedagóxicas que tanto se afastan do propósito de educar emocionándose. Algunhas destas accións encamiñanse á aplicación dun programa nas horas lectivas de titoría. O mestre, mediante a observación, entrevistas, análise das producións do alumnado (fichas e exercicios), etc., realiza unha avaliación na que basicamente se mide a Intelixencia Emocional (como afectan as emocións ó desenvolvemento e realización de exercicios e tarefas curriculares) (Bisquerra, 2004).

Nunha mesma liña de desaprobación en canto á didáctica coas emocións xorde, precisamente, a instrución das emocións. Consecuentemente, edúcanse os sentires mediante reflexións sobre os mesmos, estimulando a calma e a serenidade para reorientar o seu potencial de acordo coa súa condición e os intereses do suxeito (Darder, 2008).

Seguindo coa noción que tende a educar os entes emocionais, acentúase o énfase na importancia de tomar conciencia e comprender que unha emoción desencadea un comportamento resultativo como efecto da mesma (Carpena, 2003) e (Bisquerra, 2008). A modo de exemplo, lévase á práctica unha actividade sobre a ambivalencia emocional, co fin de comprender a coexistencia de sentimentos contraditorios: explícanse historias nas que se presentan dous sentimentos opostos e pídese ó alumnado que expliquen que senten os protagonistas e por que. Finalmente, pídeselles que expliquen a súa propia vivencia (Carpena, 2003). Outra experiencia levada a cabo atinxe á toma de conciencia sobre as consecuencias da conduta cando esta se ve

subordinada á emoción. Explícase que, por diversas circunstancias da vida, a veces un sinte ira, enfado, tristura, etc. A continuación, entrégase unha folla de traballo na que se le “Sinto e penso”, cun modelo de exemplo a imitar: “Cando... un compañeiro me insulta, síntome... furioso. E penso, ‘daríalle dúas patadas, pero, isto sería peor’. Como consecuencia... intento controlarme e manter a calma”. Concluintemente, obsérvase unha redundante acción clasificatoria e seleccionadora das emocións.

Recalando nunha perspectiva máis innovadora, cobran especial relevancia os programas emocionais, nos que, botando man do diálogo sobre os sentimentos, conséguese acrecentar a empatía e as relacións interpersoais, afrontando así os problemas interpersoais. A pretensión do desenvolvemento de habilidades emocionais “require dunha práctica establecida para chegar á interiorización e xestión emocional, sendo indispensables a superacións da instrución verbal así como a eliminación do reproche, do sermón e do castigo” (Buitrago e Herrera, 2013, p.92). Algúns exemplos de experiencias ó cargo de programas de desenvolvemento social e emocional que seguen esta tendencia son as levadas a cabo polo *Promoting Alternative THinking Strategies* (PATHS) ou a relación dos programas SEL (Buitrago e Herrera, 2013).

A intencionalidade en canto á ideación e construción desta produción leva ós mesmos autores cara ese todo de “educar emocionándonos”. Así, o mecanismo de traballo coas emocións baséase “na recuperación de recursos que combatan a hexemonía do libro de texto, favorecedores do interese do alumnado, expoñendo realidades alternativas mediante traballos máis participativos e activos” (Domínguez e Riveiro, 2017, p.55). Emporiso, traballárase con temas que xeren proximidade e emoción, a través dos cales se poidan establecer empatías, afinidades ou conflitos con colectivos ou persoas reais, máis que con ficcións dun discurso elaborado. A modo de exemplo: as guerras teñen vítimas, a inxustiza social ten pobres, a marxinação da muller ten escravas, etc. Tomará unha concepción máis racional e emocional un coñecemento menos rigoroso e si máis crítico, desbancando esas experiencias didácticas transmitidas de xeito lineal polos currículos vixentes (Domínguez e Riveiro, 2017).

Deste xeito, foméntase a realización dunha serie de propostas enfocadas a revitalizar o uso da contorna das escolas, tentando darlle un maior valor para o seu alumnado. As propostas levadas a cabo non se planifican dende unha perspectiva neutra, senón que están claramente dotadas dun perfil emocional, na procura de que o alumnado asuma sentimentalmente a valoración dos espazos sociais e naturais que o rodean. Exemplos deste obrar son: a formación dun horto ecolóxico, o tratamento da problemática do despoboamento rural, a familiarización coa catástrofe do Prestige como ponte para coñecer un espazo (o do mar) a través da dor da súa perda e, por último, o traballo coa crúa realidade dos incendios forestais, mecanismo para pór en valor sentimentos e actitudes solidarias (González, González, Iglesias e Martínez, 2018).

Froito desta forma de proceder, “reálzase o papel social das emocións, reivindicando a súa utilidade e beneficio en pro dunha sociedade cun maior grao de benestar, sustentada por unha cidadanía solidaria e ben formada” (Domínguez e Riveiro, 2017, p.55).

2.3. A EMOCIÓN A TRAVÉS DE TEMÁTICAS DE ÍNDOLE SOCIAL (GONZÁLEZ P.)

2.3.1. O ensino das Ciencias Sociais nas aulas de Primaria

No carácter transversal que se lle pretende das ás emocións, as temáticas sociais adquiren unha relevancia fundamental, partindo da premisa de que resulta certamente dificultoso, quizais imposible, poñer unha barreira a partir da cal unha aprendizaxe calquera non sexa, implícita ou explicitamente, de carácter social.

Aínda que convén non atribuírlle todo ensino social ó ámbito da educación formal (Merino, 2012), resulta necesario realizar unha revisión de como se presentan os contidos sociais na escola, concentrados especialmente, ou cando menos de xeito máis condensado, na propia materia de Ciencias Sociais. Tal revisión terá por obxectivo visualizar un posible espazo polo que se poida integrar a emoción no día a día da aula, de xeito transversal e lonxe de toda banalidade.

Neste sentido, cómpre comezar definindo as Ciencias Sociais como “as ciencias que estudan ó ser humano como individuo e como membro dun grupo atravesado pola interacción de procesos políticos, sociais, culturais, económicos, históricos, xeográficos e antropolóxicos”. (Massobrio, 1991, p.17). Isto, sumado á consideración do seu carácter evolutivo e cambiante (Rodríguez e López, 2013) conforman unha visión completa das Ciencias Sociais que, non obstante, ten na práctica unha aplicación didáctica que admite moi diferentes interpretacións.

Facendo unha análise acerca de como se ensinan os contidos sociais na escola, atopámonos cunha preponderancia clara dun ensino memorístico e aséptico, na que masacres, revolucións ou conquistas do poder duns ou outros se presentan illadas de toda presenza de paixón, emoción ou sentimentalismo (Massobrio, 1991) e sen espazo para a empatía coa dor de quen seguro tería sufrido tales feitos: as vítimas. (Bel e Colomer, 2017). Este modelo, onde prima a memorización e a asimilación pasiva de contidos (recálquese que é o máis común), ten como eixo principal o uso de textos abstractos (Martínez, 1993), a miúdo construídos exclusivamente a partir dos intereses da clase social dominante. Á súa vez, convive nunha simbiose perfecta con esa escola onde prima o dogmatismo, o individualismo, o illamento, a rixida división en disciplinas (Massobrio, 1991), a ignorancia da contorna como espazo útil e significativo para a aprendizaxe (González et al., 2018) e unha competitividade feroz que premia a quen máis e mellor reproduza os saberes establecidos, deixando na marxinación a quen non saiba ou non poida adaptarse ó estilo imperante (Coturruelo, Bizkarralegorra e Landeta, 2013).

Como oposición a isto emerxe unha visión alternativa do tratamento escolar das Ciencias Sociais, que se erixe como contraposta á anterior e que pretende fomentar unha aprendizaxe activa e crítica do alumnado, deixándolle espazo e liberdade para actuar sobre as problemáticas sociais que se poñen de manifesto no propio proceso de coñecemento da súa realidade (Massobrio, 1991; Rodríguez e López, 2013)

Neste modelo de ensino das CCSS pártese das representacións sociais do alumnado, é dicir, da comprensión e análise “do que pensan, de como

interpretan as súas realidades, ou de que forma interpretan os obxectos significativos involucrados no proceso educativo” (Lobato-Junior, 2013, p.289). Ademais, trátase da visión do ensino social na que se lle abren as portas á reflexión e acción crítica como método para “a condución da propia vida, a busca da verdade, a toma de decisións e a vida en sociedade” (Llamas e Gorbe, 2014, p.560); fomentando, así mesmo, unha actitude democrática na toma de decisións, onde os conflitos deben ser xestionados de forma correcta para que se poidan extraer resultados satisfactorios da súa inevitable e desexable presenza na aula.

(O conflito) ten tanto a vertente de crise como a de oportunidade de cambio, tanto a idea de enfrontamento como a de mellora de situacións e relacións..., isto permite que a súa resolución poida conducir a distintos resultados segunda a súa xestión. (...) Será a educación a única que poida motivar ó alumnado ó diálogo e á cooperación desde o recoñecemento de que é a única solución axeitada para xestionar e resolver os conflitos. (Rodríguez e López, 2013, p. 1552)

Para o alumnado, este modelo é, pois, unha oportunidade para conquistar o papel protagonista que a visión máis tradicional da educación sempre lle negou, desencadeándose nel a necesidade de aportar a súa idea; de abrírlle camiño á creatividade, oculta “entre residuos e desperdicios, vestixios de coñecementos acumulados (...) ós que nunca lle fixo falla recorrer” (Thorne, 2008, p.47).

Con respecto ó profesorado, este ha de ter a información e coñecementos necesarios para poder levar a bo porto o proceso, mais o seu reto máis importante será o reestruturar de novo o aprendido, pois como probable discípulo da escola tradicional, debe liberarse das aprendizaxes impostas por este sistema, absorbidas sen filtro crítico ningún.

O só saber non será suficiente, o docente deberá valorar a validez dos coñecementos aprendidos no seu percorrido polos diferentes niveis de ensinanza e nalgúns casos, ata desaprender e desprenderse de mitos, frases feitas, datos que repetiu ata o cansazo, sen sequera cuestionarse de onde proviñan. (Massobrio, 1991, p.20)

Ó mesmo tempo, o mestre ou mestra debe saber crear un sólido vínculo entre a teoría e a práctica, para paliar as dificultades na adquisición daqueles contidos sociais máis abstractos (Gavaldá e Pons, 2016); orientando á súa vez a aprendizaxe social a unha acción que teña en conta a “educación para a

solidariedade”, entendida como aquela “que recolle e engloba outras educacións máis coñecidas como a educación para a paz, a educación para o desenvolvemento, educación para a igualdade ou para o consumo” (Arancibia, 2002, p.71). Por último, debe ser capaz de encaixar a fantasía como reacción válida do alumnado, como elemento útil e indispensable para intentar resolver problemas da realidade, pois a utopía ten sido dende sempre berce das realidades máis inverosímiles e a transformación social, nos inicios do seu deseño, ha ser inevitablemente un pensamento fantástico.

Sabemos que a fantasía ten tamén a súa lóxica, non é absurda nin carece de razón, dependendo tanto da cabeza como do corazón, e sabemos que nenos e nenas pasan gran parte da súa vida mental entregados a ela, como actividade dinamizadora e estimulante que lles permite o desenvolvemento da actividade mental (Rodríguez, 2010, p.1211)

Conclúese, entón, nesta pequena aproximación ós modelos de ensino das CCSS, que o único válido para introducir a emoción como elemento constante na súa aprendizaxe é aquel que deixa ó alumnado espazo para a acción e creación propia de procesos e resultados, para a reflexión - acción crítica e solidaria e para o pensamento fantástico.

2.3.2. Memoria, contorna e música: camiños na procura da emoción

A proposta que neste traballo se desenvolve introduce o factor emoción primordialmente a través de tres grandes temáticas: a memoria histórica, a contorna e a música, esta última desempeñando tanto o papel de temática concreta como de elemento complementario e acompañante no propio proceso de emocionarse.

Con respecto ó tema da memoria acerca de pasados conflitivos, convén subliñar que esta tivo na escola, dende sempre, o escenario ideal para a súa recreación, ben “baixo o predominio do silencio ou dándolle voz ás vítimas e superviventes” (Jelin e Lorenz, 2007, p.7)

Así, no caso de España e Galicia, a reconstrución da memoria, pensada respecto da vivencia e consecuencias da Guerra Civil e o franquismo, foi dende sempre un asunto certamente espiñento, tanto a nivel social como de aula, imperando tradicionalmente, no seu tratamento, a opción do silencio. Resulta un tema, pois, que “a educación non aborda ou deixa de lado para tratar outro tipo de Historia afastada cronoloxicamente e con escasa implicación social no

alumnado” (Bel e Colomer, 2017, p.2). A Guerra Civil e as súas consecuencias aparecen nos libros de texto educativos como unha simple descrición de feitos e batallas, acompañados de cifras cuantitativas de mortos e feridos. A historia de sufrimento que hai oculta detrás de toda esta confronta non existe para as institucións educativas e o que nelas se ensina, totalmente descontextualizado, carece de significado para o alumnado, o que a converte, única e exclusivamente, nunha aprendizaxe banal para eles.

Para a explicación de tal situación, ha de mencionarse, entre outras causas, a masiva ensinanza de contidos sociais pechados e a ignorancia deste tema nos currículos educativos, non aparecendo como contido a tratar na LOMCE e quedando, pois, o seu tratamento nas mans do interese ou non do profesorado. (Bel e Colomer, 2017).

Ante este modelo propónse a inclusión nas aulas dunha “historia con memoria que incorpore o coñecemento dos que loitaron por unha realidade máis xusta ou, ante a banalización da condición humana, que integre o sufrimento.” (Domínguez e López, 2016). Coa inclusión da memoria neste sentido, visualizarase a presenza do factor emoción dun xeito moito máis claro, pois a significación co sufrimento dun pasado común e moito máis próximo do imaxinado ha de facer aflorar, por lóxica humana, a sensibilidade.

Por outra banda, dentro do tratamento da contorna, resáltanse dous temas: o despoboamento e abandono do rural galego e o recoñecemento e valoración da paisaxe a partir da dor da súa destrución, especialmente a través dos casos do Prestige e dos incendios forestais.

En primeiro termo, respecto do despoboamento do rural galego, cómpre salientar que se trata dun dos problemas de maior envergadura que está a vivir Galicia, pois segundo datos do Instituto Galego de Estatística (IGE) a inmensa maioría das zonas rurais galegas non deixan de perder poboación e as proxeccións de futuro semella que apuntan a un agravamento da situación actual (Hernández, 2011).

Ante isto e asumindo a opinión de que a solución pasa por “diversificar as actividades económicas (do rural) co fin de crear emprego, fixar poboación,

dinamizar a súa economía e mellorar a calidade de vida dos seus habitantes” (Armas, 2009, p. 61); convén recalcar a importante función da escola para lograr estes obxectivos, especialmente da escola rural, centro de vida do seu medio e que sofre en carne propia os problemas do seu despoboamento. As súas características específicas, como a pouca estabilidade do seu profesorado (Bustos, 2009) ou a súa habitual multigraduación (Bustos, 2014), deben ser reorientadas como posibles vantaxes da súa idiosincrasia e deben poñerse ó servizo da valorización da súa educación e do impulso da súa contorna.

Debe recalcarse, pois, que a escola rural ten ante así a obriga de que o seu alumnado saiba apreciar o seu medio como espazo útil e de valor, non só dende unha perspectiva turística ou de beleza paisaxística senón tamén dende unha visión produtiva. Ademais, resulta necesario que saiba solidarizarse coa dor do que significan as ruínas e o abandono de moitas zonas rurais e co sufrimento de quen morre vendo morrer ese espazo que foi seu toda a súa vida. Esta sensibilización debe ter por obxectivo unha proposta de solucións de base crítica por parte do alumnado, e unha asunción do espazo que o rodea como parte do seu patrimonio inmaterial (Domínguez e López, 2018). Á súa vez, a asunción do espazo deste xeito aspira a incentivar a fixación de poboación no rural, pois, malia que a difícil situación convida a ter que abandonalo, a sensación de arraigo emocional actuará de factor favorecedor á hora de intentar quedar, elemento que en ningún caso debe ser menosprezado.

En segundo lugar, acerca do tratamento da contorna, véñse observando, como vén sendo tónica habitual no resto dos contidos, unha visión da mesma moi vinculada á asimilación aséptica das súas características e do seu valor, sen implicación emocional algunha.

A montaña, a meseta, a terra cha eran manchas de diferentes cores nun mapa que nos era alleo, onde os problemas dos demais non existían, so a altitude da montaña ou a lonxitude do río. (...) Trátase dun enfoque despolitizado, non comprometido con ningunha realidade concreta e o que é máis terrible cando se ten menos de 13, 14 anos, aburrido e reiterado. (Massobrio, 1991, p.19)

En contraposición con isto resáltase a utilidade de deseñar propostas que teñan por obxectivo alcanzar unha visión da contorna e da paisaxe como un

ben patrimonial configurado a través de sentimentos de pertenza (Domínguez e López, 2018), significativo e con valor emocional, xa que “a observación dunha panorámica paisaxística pode servir para abrir as portas entornadas dos sentidos, á vez que se espertan as capacidades contemplativas e de interiorización das vivencias ambientais do suxeito.” (Otero, 2000)

Para acadar este obxectivo propónse o tratamento de dúas catástrofes naturais, o Prestige e os incendios forestais, como situacións a través das cales poñer de manifesto o valor da paisaxe a través das consecuencias e sufrimento pola súa perda.

Considerando sempre a educación como elemento chave para resolver as diferentes problemáticas medioambientais (Otero, 2000) ás que se ve exposto o noso planeta, a catástrofe do Prestige revélase como un exemplo claro de como o esquecemento acaba sumindo na irrelevancia asuntos cuxo interese debería estar sempre na primeira liña da escena. Así, este feito pasou de tratarse nun primeiro momento con un gran sentido solidario en moitos colexios, especialmente nos da zona afectada (Rodríguez, 2003), a ser algo apenas empregado a día de hoxe, aínda cando as súas consecuencias seguen e seguirán vixentes. Coa inclusión na aula deste feito aspírase a dar a coñecer dunha forma diferente o valor do mar, tanto para quen o coñece de primeira man como para quen non, a través da sensación de velo perdido. Ademais, a labor voluntaria xurdida espontaneamente para a limpeza das praias debe ser recoñecida como mostra de que a sociedade, movida pola forza da solidariedade, é capaz de organizar grandes mobilizacións (Rosales, 2005); constituíndo, este último, un concepto chave para o ensino social, pois invita ó alumnado a sentirse merecido e xusto protagonista do devir do mundo no que vive.

Por outra banda, os incendios forestais constitúen outra das catástrofes máis graves para a nosa Comunidade, arrasando cada verán, segundo datos do IGE, miles de hectáreas de terreo e poñendo en perigo vidas animais e humanas. Gran parte deles son provocados polas mans do home e vense agravados pola situación de abandono do rural galego (Barreal, Loureiro e Picos, 2012).

No ámbito educativo, o seu tratamento ofrece a posibilidade de crear conciencia crítica e cívica para con un asunto de extrema gravidade coma este, ó mesmo tempo que se erixe como principal solución para previlo (Otero, 2000; Villalba e Martín, 2004). Nesta prevención debe terse en conta o feito de asumir que calquera lugar considerado polo alumnado como seu pode ser pasto das chamas, ademais de dar a coñecer dunha forma profunda a dor das vítimas que o sofren, dende a dureza e perigo dos traballos de extinción ata a desolación de quen perde todo canto ten, incluída a súa vida, sen poder facer nada por remedialo. Por suposto, o feito de que a maioría dos incendios sexan provocados convida, tamén, a facer unha profunda reflexión crítica cos discentes sobre as causas desta situación e as súas posibles solucións.

Por último, o derradeiro campo temático que aquí se resalta como condutor da emoción na aula, é a música, que se mostra, por unha parte, como acompañante e impulsor do proceso de emocionarse e, pola outra, como axente revelador de sentires, vivencias e temas cos que o alumnado se pode sentir identificado, “facilitando a identificación de pensamentos emocionais con respecto a quen somos” (Albornoz, 2009).

Ademais, respecto do tratamento da aprendizaxe social dende unha perspectiva crítica, á par que creativa en canto á resolución dos seus conflitos, a música eríxese como elemento de utilidade, pois fomenta a apertura da “mente creativa, a cal é polifacética, exploradora, capaz de acometer restos, propoñer preguntas sobre a existencia e buscar alternativas” (Albornoz, 2009).

Dando por finalizadas deste xeito as achegas teóricas reflexadas ate aquí, cómpre delimitar uns obxectivos xerais e específicos que se perseguen acadar co alumnado a partir da actuación didáctica proposta.

Tal e como se pode extraer facilmente do sentido do traballo, como obxectivo principal sinálase a aceptación da emoción como elemento de valor no propio desenvolvemento da vida, a partir da súa presenza continua no día a día da aula e da súa aportación á aprendizaxe social, orientada cara a un sentido crítico, solidario, cooperativo e significativo, onde a sensibilidade e a responsabilidade cívica teñan sempre cabida como referencias competenciais.

Por outra banda e sempre sen perderlle o fío a este obxectivo principal, sinálanse outros obxectivos específicos de maior concreción, relacionados fundamentalmente coa diversidade de temáticas sociais que se erixen como “acompañantes” do proceso de emocionarse. Destes obxectivos específicos cabe sinalar os seguintes:

- Familiarizarse cun método que reclama a asunción dun papel activo e participativo, lonxe da pasividade e a rixidez da escola tradicional.
- Recoñecer as CCSS como unha aprendizaxe destinada á comprensión integral da humanidade, nas súas nunca excluíntes dimensión individual e colectiva ou local e universal, como paso previo ó deseño de propostas para melloralas.
- Valorar, dende a emoción e a razón, o sufrimento das vítimas nos conflitos históricos nos que se cimenta o noso presente, outorgándolles o seu merecido valor e recoñecemento.
- Apreciar o medio rural como espazo de valor e de futuro, a través da sensibilización coas consecuencias do seu despoboamento e da valoración da produción ecolóxica como oportunidade de subsistencia.
- Tomar conciencia da gravidade de catástrofes provocadas pola acción humana (incendios forestais ou vertidos de petróleo nos océanos), solidarizándose coas súas vítimas, propoñendo solucións e valorando as accións solidarias emprendidas espontaneamente pola cidadanía.
- Sentir a música como elemento ó servizo da emoción, como axente que incentiva a creatividade e como descubridora da propia identidade a través da identificación ou rexeitamento doutras.
- Cooperar no conxunto das actividades realizadas, considerando a propia cooperación e o traballo colectivo como factores ó servizo dunha aprendizaxe integral.

3. METODOLOXÍA

3.1. METODOLOXÍA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (MARTÍNEZ)

“Por métodos entendemos esa gama de aproximacións empregadas na investigación educativa para reunir datos que van empregarse como base para a inferencia e a interpretación, para a explicación e a predición.” (Cohen e Manion, 1989, p.71). Así definen estes autores o que son os métodos de investigación na educación. A súa función principal é recoller todo o realizado e mostrar como se lograron alcanzar os obxectivos. Queda isto afastado do que sería o modelo a levar a cabo coa fin de alcanzar os diversos obxectivos na práctica educativa. Porén, resulta fundamental ter constancia do feito e logrado para á mellora do mesmo proceso educativo. “A investigación proporciona información válida e coñecementos precisos sobre a educación co propósito de tomar decisións informadas.” (McMillan e Schumacher, 2001, p.7. Respecto disto Cohen e Manion (1989) afirman que é “a ferramenta máis importante para avanzar coñecementos, para promover progresos e capacitar ó home para relacionarse máis eficazmente coa súa contorna, para conseguir os seus propósitos e para resolver os seus conflitos.” (p.73).

Segundo Campos (2009) considérase necesario contar con métodos cos que investigar os resultados dos fenómenos sociais. Respecto ós diferentes tipos de métodos que se adoitan empregar, sobresaen dous, que son os que máis se adoitan levar a cabo: o método cuantitativo e o cualitativo. Como explica Nieto (2012), as variables cuantitativas constan dunhas características que se representan mediante cantidades que indican o seu valor, mentres que nas cualitativas non se mantén esta relación co número e non ten significado de cantidade, senón que reflexan as calidades dos elementos. Na investigación cuantitativa o obxecto de estudo é externo e intenta lograr a máxima obxectividade, porén na cualitativa investígase dende dentro, buscando explicar unha realidade social a través dunha perspectiva humanista. (Abalde e Muñoz 1992).

O método cuantitativo é o máis antigo e tradicional, Campos (2009) asócio ó traballo científico: “este método parte dun coñecemento establecido (teoría) do que se extraen certas explicacións acerca dun feito ou situación (hipótese) que

se pretende verificar.” (p.16). O que busca este método é “proporcionar unha resposta fiable a unha pregunta, e o erro reduce a credibilidade dos resultados.” (McMillan e Schumacher, 2001, p.131). É este, pois, un método que non ten en conta a natureza do ser humano e que reduce as persoas a un simple número, sen contar coas súas características ou peculiaridades. Ademais, “o coñecemento xerado pode ser moi abstracto e xeral para unha aplicación a situacións locais, contextos e persoas específicas.” (Campos, 2009, p.17).

Seguindo ó mesmo autor, cómpre salientar que aparece o método cualitativo para satisfacer as necesidades de adaptarse ás persoas, preocupándose polo estudo da vida e relacións que estas experimentan dende unha perspectiva máis natural, flexible e propia de situacións humanas. Débese ter en conta tamén que os investigadores ou investigadoras non poden ser obxectivos, senón máis ben subxectivos ó estar involucrados coa realidade. “Existen feitos e situacións da realidade como son as relacións interpersoais, percepcións, crenzas, rutinas de vida, etc., que non se poden expoñer numericamente e ser tratados mediante a estatística.” (Campos, 2009, p.18). Feyerabend (1996) indica tamén que “o desenvolvemento da ciencia e a súa relación coas condicións externas determináranse dunha forma práctica, pois os resultados de tal colaboración beben das condicións obxectivas__ (propiedades ou características dos suxeitos- obxectos) pero tamén de condicións subxectivas (personalidade dun suxeito).” (p.71).

A investigación cualitativa ten como fins comprender e interpretar a realidade, significados e intencións e tamén pretende lograr unha transformación e unha mellora dunha determinada realidade social. (Tojar, 2012). O enfoque de investigación caracterízase por ser holístico (estuda a realidade dende un enfoque global), indutivo (as categorías, patróns e interpretacións constrúense a partir da información obtida) e ideográfico (orienta a comprender e interpretar o singular dos fenómenos sociais) (Latorre, del Rincón e Arnal, 2003). Para a posta en marcha deste método é necesario deseñar un estudo dun caso, centrándose nos datos que se extraen das vivencias e experiencias no traballo de campo. (McMillan e Schumacher, 2001). Deben poñerse en marcha, pois, as diferentes técnicas de obtención e produción de información para levar a

cabo este estudo. Estas permiten acceder ós datos do tema e do contexto de estudo, poñéndose a investigación en interacción cos individuos. (Tojar, 2012). Aclara o propio Tojar (2012) que “non se trata de técnicas de recollida, ou recompilación, sen máis, porque os datos non se colleitan como produtos silvestres da terra. Os datos, máis que colleitalos, cultívanse e prodúcense.” (p.420).

Seguindo a estes autores realízase neste traballo unha investigación mediante a obtención de datos de carácter cualitativo para experimentar coas reaccións e actitudes ante metodoloxías innovadoras ó tratar temas de implicación social. McMillan e Schumacher (2001) falan da importancia das contribucións a temas sociais que acheguen á realidade da sociedade, creando unha capacidade crítica que permita a construción dunha ideoloxía propia. Tamén Tojar (2012) incide neste aspecto, outorgándolle unha gran importancia de cara á investigación: “A elección do tema debe estar presidida por un compromiso ético.”

No referido ó plano educativo, apostarase por un modelo de ensinanza crítico que propicie a aparición e o desenvolvemento de reaccións que creen valores e actitudes derivadas do tratamento de diferentes temas relacionados coas Ciencias Sociais. Domínguez e López (2016) reforzan esta idea:

Para promover un modelo de ensinanza crítica é necesario adoptar procedementos críticos na formación inicial do profesorado, entre eles recorrer á investigación ou indagación no medio, ensinar a cuestionar estereotipos e acercar ó alumnado a unha concepción do patrimonio que incorpora á memoria do sufrimento e a súa aplicación nos paisaxes cotiás.

Preténdese pois, como afirma Feyerabend (1974), construír novas ideas mediante estas propostas tanto de acción como de investigación: “A crenza esténdese e encontra apoio noutras crenzas que son igualmente irracionais (...) a evidencia relaciónase cas teorías en formas novas, ata que aparece unha nova ideoloxía que é o bastante rica para propiciar argumentos independentes.” (p.20).

Para conseguir este obxectivo, non hai un método que poidamos encadrar de verdadeiro e único. Débese preparar ós nenos e nenas para a vida dende a diversidade. Ningunha persoa é igual ca outra, cada unha ten os seus talentos

e crenzas, a veces únicos, forma parte da esencia de cada persoa... non se poden banalizar estes aspectos, por iso é tan necesario desenvolver as potencialidades de cada un. Preténdese fomentar a chamada liberdade de creación artística e utilizala como un medio necesario para descubrir e cambiar as propiedades do mundo no que vivimos. Ábrense as portas desta maneira a unha metodoloxía pluralista que desenvolva a individualidade das persoas e o avance do coñecemento. (Feyerabend, 1974).

Reafírmase de novo o convencemento que ten Feyerabend (1974) de cara a cambiar a visión das ciencias, revisando a idea de proclamar un método correcto rexido por unhas regras que falan de teorías, observacións e resultados experimentais como se se tratase de obxectos ben definidos e facilmente avaliábeles. Para cambiar isto resulta fundamental rachar coa concepción artificial que separa as ciencias das artes, o que tan só levanta barreiras respecto ó talento das persoas. “Un poema ou unha peza teatral poden ser intelixentes á vez que informativas e unha teoría científica agradable de contemplar, podendo cambiar a ciencia e facer que estea de acordo cos nosos desexos” (Feyerabend, 1974, p.136). En definitiva, “a idea de que a ciencia pode e debe rexerse segundo unhas regras fixas e de que a súa racionalidade consiste nun acordo con tales regras non é realista e está viciada” (Feyerabend, 1974, p.136).

3.2. ABRÍNDOLLE CAMIÑO Á EMOCIÓN: METODOLOXÍA DA PROPOSTA (OS AUTORES)

A acción didáctica aquí abordada ten lugar durante a realización dos Practicum II e III. Debido ó excepcional número de protagonistas (catro), cóntase cunha ampla cifra de escolas, escenario das propostas temáticas levadas a cabo.

A colaboración, nesta casuística, de catro mestres en formación, concíbese necesaria para o logro dunha escola de todos e para todos, proxectando a igualdade e a solidariedade do seu reflexo na sociedade. Esta actitude cooperativa, humana e profesional, pretende abarcar a totalidade dos cursos da Educación Primaria. A finalidade é demostrar como todo un centro cunha proposta educativa alternativa, encabezada dende a dirección e baseando a súa acción metodolóxica na crítica e, sobre todo, na emoción, pode ser

verdadeiramente o motor dun cambio social, todo elo a través de valores coma o civismo, o compromiso, a solidariedade, etc. Con todo isto, dirímese a importancia da avaliación obxectiva e cuantitativa, centrando pois a atención no proceso diario e nas ideas e emocións que van xurdindo nos alumnos e alumnas, sempre en consonancia cos respectivos contidos. En definitiva, unha entidade escolar e social que goce dunha destacada influencia na súa contorna máis inmediata.

Así pois, os centros nos que se desenvolveu a actuación manteñen en común dúas características de especial relevancia: as cinco escolas están ambientadas no rural, sendo centros onde o volume de alumnado é moi reducido; seguidamente, a metodoloxía que conecta ó profesorado titular e ós alumnos e alumnas mantíña fortes compoñentes tradicionais e conservadores.

Cómpre deixar explícito que, antes de inserir as propostas temáticas (tiveron lugar nas últimas semanas do período de prácticas) levouse a cabo unha fase de observación e acondicionamento á realidade escolar, tendo lugar unha serie de actividades (segundo conviña) onde os mestres en formación se familiarizaron e integraron no ambiente no que se atopaban, coñecendo as representacións sociais que mantíña o alumnado acerca dos aspectos expostos e favorecendo que estes se comezasen a adaptar ó cambio metodolóxico.

As accións didácticas divídense en sesións, conectadas e relacionadas unhas con outras. Pese á planificación das mesmas, sempre estiveron suxeitas a modificacións debido ó análise e interpretación do proceso vivido día tras día cos discentes. En canto ó número, variábase dende tres ata cinco sesións (segundo a meta pretendida e o tempo a dispor), sendo a primeira delas a Sesión 1 (**S1**) e a derradeira a Sesión 5 (**S5**).

Comézase, xa que logo, coa fase de estadía do Practicum II, estendida dende o 20 de febreiro de 2017 até o 7 de abril do mesmo ano. Todas estas propostas, a pesar de estaren concibidas dende un punto de vista transversal, foron tratadas dende a materia de Ciencias Sociais.

A temática que se abordou neste período foi o da memoria histórica, centrándose na Guerra Civil española. Ó ser catro os mestres en formación, téntase abarcar boa parte dos cursos de Educación Primaria a pesar de non estar no mesmo centro. Deste xeito, Rubén (**M3**) e Alejandro (**M1**) desenvolveron as prácticas e a proposta no CEIP do Corgo (**CC**), encargándose do 3º e 4º curso de Educación Primaria, tendo tamén acceso ó 6º curso, aínda que exclusivamente á materia de Ciencias Sociais. David (**M2**) desenvolveu a súa acción no CEIP de Xermade (**CX**) con 6º e José Manuel (**M4**) estivo no CEIP Areouta (**CA**), en Fisterra, con 1º e 2º, xa que neste centro ámbolos dous niveis estaban unificados.

No relativo ó Practicum III, a terceira e derradeira estadía como mestres en prácticas, o acto docente estendeuse dende o 2 de outubro de 2017 até o 17 de novembro do mesmo ano. A área das CCSS foi, novamente, o escenario principal no proceso de transmisión de saberes e sentires.

Os temas levados ás aulas son moi amplos, mais pódense integrar, dalgún xeito, nunha contribución social cara o respecto e coidado da paisaxe, identificando o valor do seu propio patrimonio á vez que emerxe un amor cara el. As propostas sempre foron collidas da man e tanto no CEIP Plurilingüe de Lousada (**CPL**), onde recalaron M3 e M4, coma no CPI Tino Grandío (**CTG**), hábitat escolar de M1 e M2, tratáronse dunha maneira similar e nun espazo temporal moi próximo. M1 foi acollido no 5º curso de Educación Primaria, mentres que M2, no 3º curso. Viaxando ó CEIP da parroquia veciña (Lousada), atopábase M3 realizando unha labor de dirección de centro; mentres M4 se fixo cargo dos nenos e nenas da etapa de Educación Infantil. A pesar desta adxudicación teórica, este centro ten unha casuística especial, pois debido ó seu baixo número de alumnado puidéronse abordar os proxectos implicándoos a todos de maneira conxunta, comprendendo todas as idades dende os tres ós doce anos.

Así, para o tratamento dos valores paisaxísticos, seleccionouse a temática dos incendios forestais, unha das maiores lacras e desgrazas que Galicia sofre cada verán. Preténdese, con isto, pór en valor os espazos destruídos e incentivar a solidariedade cara ás persoas afectadas. Pasa, desta maneira, a

cobrar maior importancia o medio que os rodea a través da dor pola súa destrución. A mesma premisa se segue para afrontar o seguinte tema: a catástrofe do Prestige. Mediante esta temática, quéreselles achegar unha realidade que non é a súa, e valorando e solidarizándose igualmente co que descoñecen e non teñen ante os seus ollos. A partir do coñecemento e da nova visión que se ten dos espazos rurais creouse un horto ecolóxico no CPL coa finalidade de reforzar o valor da súa terra e os seus produtos. Mentres, no CTG, apostouse por tratar a problemática do despoboamento rural e así coñecer os motivos que suscitan a isto, valorando tamén as posibilidades de vida que ofrecen estas zonas. No mesmo centro fíxose da música, dunha maneira máis ampla, un instrumento transversal que axuda ó tratamento dunha ampla variedade de temas, neste caso de índole social. É esta unha arma letal para o afloramento das emocións. (González M. et al. 2018).

Para unha mellor comprensión visual da complexa situación organizativa do conxunto da proposta en ambos Practicum, amósase a táboa seguinte:

	COLEXIOS	DOCENTES	CURSO		TEMAS
PRACTICUM II	CEIP do Corgo (CC)	Rubén (M3)	3º	6º (CCSS)	A MEMORIA HISTÓRICA: a Guerra Civil española
		Alejandro (M1)	4º		
	CEIP Areouta (CA)	José Manuel (M4)	1º e 2º		
	CEIP de Xermade (CX)	David (M2)	6º		
PRACTICUM III	CPI Tino Grandío (CTG)	Alejandro (M1)	5º		A CONTORNA
		David (M2)	3º		A MÚSICA
	CEIP Plurinlingüe de Lousada (CPL)	Rubén (M3)	Dirección do centro		A CONTORNA
		José Manuel (M4)	Educación Infantil		

Figura 1: Táboa da organización práctica da proposta

Ademais, cómpre sinalar que a información para o estudo e análise desta investigación está recollida en Diarios de Observación **(DO)**, nas Memorias de Prácticas **(MP)** de cada docente e nos Recursos Audiovisuais obtidos de gravacións das interaccións do alumnado **(RAA)**. Por outra banda, preséntanse outras fontes como elementos de gran utilidade para a obtención directa ou indirecta destes resultados: os Recursos dos Mestres **(RM)** para a elaboración e posta en marcha das sesións, as Producións do Alumnado **(PA)** para mostrar o proceso e exemplificar os resultados vividos e as Interaccións do Alumnado **(IA)**, respostas xurdidas e extraídas do momento real no que sucederon.

Na seguinte táboa poden visualizarse a relación destas fontes diversas das que se irá extraendo o conxunto da información obtida.

FONTES	Diario de Observación (DO)
	Memoria de Prácticas (MP)
	Recursos dos Mestres (RM)
	Producións do Alumnado (PA)
	Recursos Audiovisuais do Alumnado (RAA)
	Interaccións do Alumnado (IA)

Figura 2: Fontes para a recollida de información da proposta

3.2.1. Practicum II: a memoria histórica

- **CEIP do Corgo (3º curso) – M3**

Comezando coa descrición do realizado polos diferentes mestres nas distintas escolas, o CEIP do Corgo foi, pois, o colexio no que M1 e M3 realizaron as súas propostas sobre a memoria, na súa estancia no centro durante o Practicum II.

A acción levada a cabo por M1 e M3 foi, en todo momento, de carácter cooperativo; realizándose o deseño do conxunto das propostas entre ambos,

aínda que cada un estivera, por motivos organizativos, ligado a un curso concreto, neste caso M1 a 4º e M3 a 3º.

No 3º curso optouse por comezar, na **S1**, cunha breve aproximación ó concepto de historia, preguntándolle ó alumnado se sabían a que se refería tal termo. Para unha comprensión de que a historia non forma parte dun pasado pechado, senón que constrúe o presente, empregouse a estratexia de engurrar un folio ata facelo unha bóla de pequeno tamaño, pedíndolle posteriormente ós discentes que intentasen deixalo outra vez plenamente liso. Non podían facelo, era imposible volvelo á situación inicial, así como os acontecementos históricos moldean de xeito irremediable o presente. Unha vez salvada esta cuestión, propúxoselle ó alumnado enunciaren feitos, sucesos ou accións que asociasen a ser parte da historia, co obxectivo de encontrar nesta pescuda de ideas o concepto guerra.

Ante o feito de que as respostas se desviaban un tanto do sentido co que se realizaba a pregunta, optouse por poñer un son sorpresa no ordenador da aula, no que se escoitaban diferentes ruídos de doada conexión e relación cunha guerra (bombas, disparos, tanques...). Deste xeito, si que emerxeu o concepto buscado, procedendo a continuación cunha indagación colectiva acerca do que se entendía por guerra. Unha vez pescudado o sentido co que o definían (sen entrar nese momento aínda en cuestionalo) pedíuselles que realizasen un debuxo cooperativo que reflectise as ideas xurdidas acerca do seu significado.

Deixando o debuxo sen rematar, invitouse ó alumnado a participar nun xogo de grupo (o *katapunchispún*), no que debían “matar” ós compañeiros, simulando ter unha arma coa unión dos dedos índice e polgar de ambas mans. Despois dun anaco de xogo procedeuse á lectura dunha carta que penduraba misteriosamente do teito, que fora colgada alí antes do inicio da sesión e que viña suscitando a curiosidade dos nenos e nenas dende o principio. Nela, asomaba un extracto dunha historia que, co devir das sesións, collería sentido, deixando unha sensación de intriga en todos e todas.

Na escola adoitaba pasar moito tempo xogando cos meus amigos. Gustábanos moito os xogos de pistolas, como o Katapunchispún. Pero un día eses xogos deixaron de gustarme, porque as pistolas volvéronse de verdade, cobraron vida. Mataban xente. Nunca máis as volví ver coma un xogo. (RM – M3)

Na **S2** comezouse aínda co sabor da intriga do que pasara na sesión anterior e, por arte de maxia, apareceron sete novos papeliños pendurados do teito, nas extremidades daquela meiga que observaba a aula dende as alturas (*Figura 1* do Anexo 1.1, p. 117). No interior destas cartas atopábanse sucesivos extractos da historia de Pedriño, construída por M3 para achegar o coñecemento sobor da guerra a partir da visión dun neno que ben podería ser calquera dos do Corgo.

Así, no conto preténdese, en primeiro lugar, describir unha situación que fixese posible a identificación do alumnado, nunha historia ficticia pero que ben podería ter encaixado coa súa realidade.

O Corgo era un lugar bonito no que vivir. Na miña casa, como na de case todos os veciños, sobreviviamos grazas á nosa pequena facenda de animais e ós escasos terreos nos que podiamos cultivar pan e trigo. Papá e mamá traballaban de sol a sol, deixando a vida para que nin a min nin a meu irmán nos faltara de nada. (...)

Naquel tempo aínda me gustaba moito levantarme da miña cama á media noite e ir, con extraordinario sixilo, invadir a cama de mamá e papá. (Extracto do conto de Pedriño) (RM – M3)

En segundo lugar, apóstase nesta sesión por comezar a mostrar como un conflito deste tipo afecta a unha persoa inocente, neste caso un neno, que rapidamente se ve atrapado nas gadoupas da incerteza e do medo.

Daquela o meu sentidiño non era aínda moito, pero o que tiña chegábame para darme conta de que todo tiña algo que ver con aqueles homes armados con enormes pistolas, que aparecían de cando en vez pola zona e que tanto medo nos daban no barrio. (...)

Aqueles homes atravesaban polo curral mirando cara á nosa casa con un sorriso na cara. O avó seguíaos coa mirada, agochado detrás da cortina. Cando xa pasaran, afastábase da fiestra e sentábase coa avoa á calor da lareira, con un temeroso suspiro de alivio. (Extracto do conto de Pedriño) (RM-M3)

Así pois, os nenos e nenas colleron cadansúa carta das mans da meiga e dispuxéronse a ler, cada un o seu anaco e na orde numerada, para que o conto fose adquirindo sentido. Unha vez lido en voz baixa saían expoñelo ós seus compañeiros e compañeiras, explicándolles todo canto aprenderan na súa parte da lectura. Facían subidos a unha mesa, como se de actores no escenario se tratase, nun intento de burlar e modificar os espazos habituais dende os que o alumnado se adoita expresar, nas poucas ocasións nas que pode facelo.

Xa nos adentros da **S3** continuouse, no mesmo sentido e forma que na S2, co desenvolvemento do conto de Pedriño, cuxo avance comezaba a mostrar xa dunha forma máis clara o duro sufrimento ó que se ve exposta unha vítima deste tipo de conflitos.

Mamá quedou chorando, creo que ata que non lle quedaron máis forzas. Mentres o avó a abrazaba, sen poder conter tampouco as ganas de chorar. A avoa permanecía sentada no banco da lareira, lamentándose coas mans na cabeza. En silencio. (...)

Durante moito tempo a xente do barrio seguiu vivindo con medo. Na miña casa non se falaba nada de todo o que pasaba. Non me respondían a ningunha das preguntas que lles facía sobre a marcha de papá ou de outros veciños da zona. Cada vez tiñamos máis fame e menos que comer. (Extracto do conto de Pedriño) (RM – M3)

Na parte final do conto, o cal se pode consultar integramente no Anexo 1.2 (p.119), emerxeu a figura de O Piloto, un guerrilleiro escapado ó monte que naceu no Corgo, e cuxa presenza alí serviu para que o alumnado conectase definitivamente, se é que antes non o fixera xa, a ficción coa realidade. O Piloto era real, coñecido por veciños e familiares, así que Pedriño e o seu sufrimento como vítima tamén o habían ser.

Para recadar información da vida desta singular personaxe, M1 e M3 dedicaron varias tardes do seu período de prácticas a facer entrevistas e charlar coas xentes máis vellas do lugar, intentando reconstruír o pasado, tanto de toda a zona como do propio Piloto, nun intento de darlle valor ás fontes orais e levalas directamente á aula.

Na **S4** seguiu-se apostando polo factor emoción, colgando de novo unha carta sorpresa para os nenos e nenas. A ilusión palpábase na aula ante os misterios que desta volta virían con ela. Neste caso, unha vez rematado e analizado o conto na sesión anterior, o que traía a carta era unha petición directa de Pedriño para eles e elas, na que os animaba a que desta volta lle escribisen a el. (Pódese ver esta carta de xeito íntegro no Anexo 1.2, p.125)

(...) nunca máis deixei de estar de triste por toda aquela xente que mataron, e sobre todo por papá.

Agora teño xa 89 anos e vou moi vello, e aínda que me gustaría ir ó colexio e coñecervos en persoa non podo facelo porque a miña saúde non mo permite.

(...) como non podo vervos, gustaríame moito que me escribiredes(...), faríame moita ilusión que me contaredes algo de como é a vosa vida, e do que

pensades sobre o que vos contei de como foi a miña cando era pequeno. (...)
(Extracto da carta de Pedriño) (RM-M3)

O resto da sesión dedicouse a darlle ó alumnado a oportunidade de escribir en tranquilidade e baixo o son dunha melodía musical relaxante.

A **S5** foi unha sesión que se alongou moito máis do seu normal. Inicialmente estaba prevista para que o alumnado rematase o debuxo cooperativo que comezara na S1, integrando nel as novas aprendizaxes adquiridas. Non obstante, ante a afirmación dos discentes de que aquel debuxo xa non era válido e que desexaban facer outro, procedeuse a iniciar unha nova creación independente da primeira.

Como despedida cara estes nenos e nenas, M3 elaborou unha cartas nas que era Pedriño quen lles falaba, dun xeito personalizado e persoal, animándoos a loitar polos seus dereitos, por ser felices dende a solidariedade, a sensibilidade ou a cooperación. Malia que esta non é xa unha actuación pedagóxica como tal, si que se considera de gran relevancia, pois pon de manifesto a inmensa importancia que adquiriu a figura de Pedro para estes nenos e nenas.

- **CEIP do Corgo (6º curso) – M1 e M3**

No 6º curso do colexio do Corgo M1 e M3 asistiron ás sesións de CCSS, precisamente no momento no que o libro de texto convidaba a dar o tema da II República e a Guerra Civil. Así, realizáronse 5 sesións con esta temática, intentando mostrar como se pode ensinar algo así a partir da implicación emocional do alumnado.

Na **S1** optouse por comezar mudando as habituais normas ás que estaban suxeitos, pedíndolles que a regra a partir dese momento fose falar na aula, participar con todo aquelas dúbidas ou saberes que considerasen construtivos para seguir avanzando no proceso de aprendizaxe. Unha vez asentada esta premisa, intentouse reclamar a atención do alumnado cara ó tema a tratar, reproducindo un par de sons de xeito consecutivo, un de distintos sons da guerra (como o da proposta de 3º) e o outro dunha partida de fútbolín. O primeiro deles foi facilmente recoñecido na aula, polo que xa estaba introducido o tema. Non obstante, o segundo non foi recoñecido nun primeiro momento e sería tratado nas seguintes sesións.

A continuación introduciuse a figura dun tal Antonio, dicindo que era un rapaz de 18 anos que vivía no Corgo e que o collera a Guerra Civil española, pedíndolles ós nenos e nenas que realizasen unha redacción acerca de como crían que sería a súa vida co estalido do conflito. O obxectivo desta actividade non era outro máis que pescudar as representacións sociais presentes sobre o que significa un conflito desta magnitude para aqueles e aquelas que o sofren.

Unha vez recollidas as redaccións pediúselles que preguntasen na casa que sabían os seus familiares sobre o conflito bélico e a súa incidencia na zona, coa perspectiva de traballar con esta información na S2. Para rematar esta sesión procedeuse á lectura da carta do “verdadeiro” Antonio (Anexo 1.3, p.126), un mestre republicano galego que se despedía para sempre de súa nai, ante a asunción de que axiña o habían matar.

Xa no contexto da **S2**, aínda coa intriga e o descoloque acaecido na fin da anterior da sesión, procedeuse a traballar coa información traída das casas, tentando afianzar o coñecemento das representacións sociais que o alumnado e os seus achegados tiñan sobre o tema da Guerra Civil. Coas súas ideas construíuse un pequeno esquema teórico no taboleiro, incentivando en todo momento a reflexión crítica sobre cada concepto novo que se engadía nel. (*Figura 2* do Anexo 1.1, p.117). A continuación, comezóuselles a amosar algunha imaxe que ós mestres en formación lles resultaba interesante para ir desmitificando algunhas ideas incertas do que anteriormente se apuntara no taboleiro. Así, púxose de manifesto a presenza de mulleres no conflito, algo que parecían ignorar, xunto coa presenza de vítimas. Ante o interese e sorpresa do alumnado polo que as fotografías lles descubrían, na posterior S3 afondaríase moito máis neste proceder. Para rematar a sesión, amosóuselles unha fotografía duns nenos nunha situación dramática, nun aparente contexto de conflito bélico (*Figura 1* do Anexo 1.4, p.127). Con ela e baixo o son de *Miedo*, de M-Clan, dábase por rematada a sesión, ceibándolles a pregunta de que pensaban que os separaba de ser eses nenos e estar en tan desoladora situación.

Na **S3**, procedeuse pois a afondar nun método que parecía dar síntomas de ser de utilidade para o alumnado: a visualización de fotografías de impacto sobre o

conflito. Así, dispúxose a aula a modo dun museo, con diferentes estacións ou paradas que os nenos e nenas debían ir visitando en parellas ou grupos de tres. Nelas debían anotar o que lles transmitía ou as dúbidas que tiveran acerca de todo canto vían. Facíano baixo un intrigante silencio, tan só roto polo suave son da música de fondo. No museo había imaxes (*Figuras 2-7 do Anexo 1.4. pp. 127-128*) ou escritos de diferentes temáticas: o exilio, as cifras de mortos totais e desaparecidos no Corgo (*Anexo 1.5, p.130*), (*Proxecto Universitario Nomes e Voces, 2009*), os fusilamentos, os mortos das cunetas, o papel da Igrexa no conflito, a idea de xustiza nesa época (*Anexo 1.6, p.131*) e mesmo unha produción audiovisual gravada polos mestres en formación que simula ser un paseoamento dos da época. (*Iglesias, 2018c*). Antes de rematar a sesión e previamente a que o alumnado cambiase de aula, volveuse poñer aquel vello son do fútbolín, xa empregado na S1. Nesta ocasión si que conseguiron atinar no que representaba, mais polo momento non se explicou nada sobre o sentido de que soara alí e nese instante.

No concernente á **S4**, esta dedicouse na súa integridade á reflexión colectiva sobre o vivido na anterior e sobre as sensacións anotadas por cada grupo. Os mestres en formación realizaron as precisións oportunas en todos os casos nos que era preciso, complementando ou puntualizando a información que o alumnado extraera das imaxes ou escritos vistos anteriormente.

Para rematar a proposta con 6º, na **S5** concibiuse de interese recuperar a figura do Piloto, xa empregada con 3º, para darlle á Guerra un sentido de proximidade ós propios discentes. Tal iniciativa realizouse a través da proxección dun documental sobre a vida do guerrilleiro e coa axuda da información obtida por M1 e M3 nos estudos de campo. Unha vez feito isto, entrou en escena a vida de Alexandre Finisterre, inventor do fútbolín, protagonista dese son que viña misteriosamente animando a aula durante os últimos días. O tratamento da vida de Finisterre ten sentido neste instante, toda vez que foi unha vítima máis da Guerra, sendo á vez inventor dun xogo tan popularmente coñecido para os propios nenos e nenas. Así, preténdese establecer unha conexión máis entre o seu día a día e un pasado non tan afastado. Para rematar definitivamente a sesión e a proposta, pediúselles que fixeran de novo unha redacción, ó estilo daquela primeira realizada coa figura

imaxinaria de Antonio. Esta tarefa concíbese como moi relevante á hora de avaliar as novas representacións construídas sobre o significado da guerra e de todo canto a rodea, toda vez que a acción didáctica xa rematara.

- **CEIP do Corgo (4º curso) – M1**

No relativo ó 4º curso do Corgo, aula de referencia para as prácticas de M1, realizouse unha proposta na liña das dúas anteriores, sempre facendo algunhas modificacións para adaptalas ás diferentes idades e características do alumnado.

Así pois, a **S1** cos 10 nenos e nenas de 4º comezou cunha reflexión sobre o significado da palabra historia, aproveitando precisamente que era o momento no que o libro de texto que adoitaban seguir na materia de CCSS trataba tal temática. Ó contrario dos nenos e nenas de 3º, que comezaran a proposta con esta mesma reflexión, os de 4º tiñan unha idea menos ancorada no pasado do que é historia e facilmente a relacionaban co presente.

Ante isto, procedeuse xa a dar o salto cara a temática da guerra, non sen antes deixarlles claro, ó igual que ós de 6º, que naquela aula e con aqueles mestres a súa opinión tiña valor e falar deixaba de ser prohibición para ser obrigación. Con esta premisa, recorreuse entón á lectura de *Fume* (Fortes, 2008) para comezar a ambientar o tema a tratar. Non se explicou con anterioridade o seu argumento, senón que se decidiu deixar como algo a descubrir polo alumnado co devir das páxinas. Unha vez finalizada a lectura, ante un gran interese pola súa parte, procedeuse a facer unha reflexión acerca do que crían que alí pasara, de se tal cousa podería ter pasado ou pasar nalgún momento nun lugar máis próximo a eles e elas. Ademais, continuando co bo resultado que parecía dar a aportación do libro, pedíuselles que reflexaran nun debuxo individual as percepcións e sensacións que os asolaban nese intre.

Para rematar, unha vez acabados os debuxos, pedíuselles que se ergueran ata o encerado, onde había unhas imaxes e unha pregunta, que máis aló de agardar resposta instantánea tiña por obxectivo facerlles reflexionar dende a empatía cara ó que vían. (*Figura 3 do Anexo 1.1. p.118*)

Con respecto á **S2**, decidiuse convidar á aula ó pequeno Pedriño, aquel neno tan querido en 3º polas súas vivencias en tempos de guerra. A idea para 4º non era facer pivotar tanto a proposta entorno a el, senón que se introducía en escena, unha vez lido *Fume* na S1, para seguir descubrindo como é a vida de alguén que vive de cerca un conflito bélico. Non se leu o conto enteiro, senón que quedou cortado en certo punto, á espera de que fose o propio alumnado quen lle escribira un final en sesión vindeiras.

A partir disto, abriuse un tempo de interacción e debate que tiña por obxectivo camiñar cara á visualización das vítimas como parte fundamental nunha guerra. Finalizouse amosándolles unha imaxe (*Figura 4* do Anexo 1.4, p.127) coa que se pretendía de novo establecer vínculos entre eles e os sufridores do conflito.

Na **S3**, despois de que na S2 se albiscaran uns resultados moi afastados da sensibilización que se pretende conseguir co método empregado, decidiuse proceder a mostrar unha cara da guerra aínda máis dura, se é que as anteriores imaxes mostradas non o eran xa. Para iso, mostrouse unha macabra fotografía duns nenos mortos nun conflito (*Figura 8* do Anexo 1.4, p.128). Malia que se dubidou nalgún momento sobre a idoneidade de mostrar tal imaxe, o certo é que convén ter en conta que os nenos e nenas viven continuamente expostos á visualización de escenas de igual tipo ou peores, especialmente a través dos medios de comunicación. Polo tanto, a súa presenza na escola é máis que recomendable, ademais de porque se axustan á verdade do que ocorreu, porque a propia escola debe ser considerada en todo momento como lugar onde fiar o complexo proceso de aprendizaxe, lonxe da arbitrariedade ou manipulación dos medios.

Unha vez finalizado este momento inicial, procedeuse a afondar de novo no papel das vítimas dunha guerra, a modo do feito xa na sesión anterior, pero desta volta co proceso de sensibilización moito máis axustado ó que se pretendía. Para tal fin, atendeuse a enfocar o concepto de vítima a partir de diferentes colectivos ou realidades: as mulleres, os fuxidos, os exiliados, os mestres e, de novo, os propios nenos.

Deste xeito, a triste historia de Elsa Omil (*Figura 9* do Anexo 1.4. p.128), unha muller que sufriu graves vexacións durante a Guerra Civil, adquiriu especial relevancia para o tratamento das mulleres como vítimas; O Piloto para o tratamento dos fuxidos e o mestre da *Lingua das Bolboretas* (Rillet, 2017) para o dos propios mestres. Asemade, a sensibilización cos exiliados realizouse a partir da visualización de diferentes imaxes (*Figuras 2 e 3* do Anexo 1.4. p.127), mentres que para a asunción dos nenos como vítimas de relevancia empregouse de novo a fotografía mostrada no inicio da sesión.

Xa nos adentros da derradeira **S4**, aproveitouse a chegada do bo tempo para realizar un pequeno paseo polos arredores do colexio, sen saír do seu recinto, pero aproveitando algúns dos seus varios recunchos verdes, ateigados de flores nesa época. Neles fíxose unha ampla reflexión, a modo de resumo, de todo o acontecido nas sesións anteriores, recordando especialmente as figuras tratadas como vítimas. Asemade, cos nenos e nenas sentados no chan, en círculo, comentáronse os posibles finais que lle vían á historia de Pedriño, que quedara aínda no aire, e procedeuse a ler o final imaxinado polos mestres en formación. Para rematar a sesión e a proposta realizouse, a petición do alumnado, un debuxo cooperativo.

- **CEIP Areouta (1º e 2º curso) – M4**

O CA é un colexio que se atopa na parroquia de Sardiñeiro, pertencente ó concello de Fisterra. Esta é a única contorna que se diferencia das dos demais centros, xa que estando tamén no rural, trátase dun rural de costa. Conta cunha matrícula de tan só corenta alumnas e alumnos, polo que se dividen en catro unidades multigrado, aínda que corren o risco de perder unha. Unha unidade alberga os tres cursos de Educación Infantil, outra os de primeiro e segundo de Primaria, outra os de terceiro e cuarto e finalmente outra os quinto e sexto. M4 foi o encargado de impartir as súas actuacións didácticas no CA nos cursos de primeiro e segundo, encargándose así de levar a temática escollida ás idades máis baixas. Dita temática versará sobre a guerra, seguindo a tónica habitual do Practicum II, co reto a maiores de facelo con nenas e nenos de seis a oito anos, cos que, sen variar o propósito, se deben reformular as formas de actuar.

Para isto elaboráronse tres sesións. A **S1** fíxose de maneira improvisada, na hora de Lingua Inglesa, pola casualidade de que faltaba o mestre que lles impartía esta materia. Ó dicirlles que se ía dar unha clase de Ciencias Sociais a idea non gustou nada porque adoitaban relacionar a materia con algo aburrido. Cando subiron á aula de inglés, sen dicir nada máis, pedíuselles que debuxasen o que para eles e elas era a guerra nun folio, mentres escoitaban música. Despois, sentados no chan, xogaron ás “pistolas”, o xa coñecido *Katapumchispúm*. Era un xogo divertido, todos se rían bastante. Posteriormente, pedíuselles que parasen e M4 leulles un conto que narraba unha historia ocorrida en Sardiñeiro (Anexo 1.7. p.132), inspirada na de Pedriño, pero cunha ambientación acorde á zona. Ó igual que no conto de Pedriño, os nenos e nenas tamén xogaban a estes xogos, ata que un día as armas se converteron en realidade e as risas mudáronse polas lágrimas.

Antes de irse puxéronselles dous sons, seguindo a liña do realizado no 6º curso do Corgo: un era de disparos na batalla e outro de xogar ó fútbolín, mais este último non se lles desvelaría nun primeiro momento.

Na tarde dese mesmo día desenvolveríase xa a **S2**. Os nenos e nenas atopáronse con que a súa clase se convertera nun museo. As luces estaban apagadas e as persianas case baixas de todo, era moi tenue a luz do sol que entraba por elas. Soaba de fondo *Wish you were here* de Pink Floyd. Colocouse o taboleiro de música e o pequeno teatro á par un do outro e en perpendicular ó encerado, formando unha “L”, cheos de fotos (*Figura 10* do Anexo 1.4. p.128). Díxoselles que pasasen en fila de un observando con calma cada imaxe...unha vez vistas todas volveron ó principio para volver a velas con calma, parándose en cada unha e comentándoas. Entre todos e todas tiñan que elixir poñerlle un fío vermello que significaba guerra e un branco que representaba a paz. Había que intentar chegar a un acordo pero, se xurdía a controversia, atábanse os dous.

Fíxose unha terceira volta na que se falou dos sentimentos de amor, tristura, ledicia, odio e medo e puxéronlle a cada un unha cor. Rosa, azul, amarelo, laranxa e verde, respectivamente. Primeiro preguntóuselles se sabían o que eran, que pasaba cando sentían iso, por que se podía sentir...Seguiron

describindo o que vían en cada imaxe e comentaban o sentimento que lles producía esa imaxe ou que crían que podían sentir os protagonistas dela. Ó rematar, puxéronse as fotos todas riba dunha mesa agrupadas polo fío que se lle atou e propúxoselles que se sentasen ó redor delas.

Continuaríase ó día seguinte coa proposta, realizando así a **S3**. Para isto separaríanse en dous grupos. Cada grupo tiña unha historia (Anexo 1.8. p.135) e algunha das imaxes que estaban colgadas no museo. Eran historias que falaban de situacións que atravesaron as protagonistas desas imaxes.

Era un día frío e escuro de tormenta. Uns homes armados petaron á porta. Preguntaban por mamá. Ela foise con eles sen apenas armar alboroto. Cando marcharon, meu pai, que era un home serio e distante, abrazoume forte, tan forte que ata me facía dano. Seis meses despois volvina a ver. Non semellaba ser a mesma muller que levaron aquel día. Estaba moi delgada, tiña a pel desfeita, os ollos caídos coma se non durmise en todo este tempo e xa non tiña esa larga melena rubia. (Extracto conto *Sabela*, RM-M4)

Ese ano empecei a ir ó colexio do meu lugar. Miña nai xa me ensinara a ler e gustábame moito deitarme na herba cun conto na man mentres os raios de sol quentaban as miñas costas. Había veces que chegaban a vila persoas que nos cantaban cancións, facían obras de teatro e ata tiñan unha máquina na que ver películas. De súpeto esa xente non volveu a aparecer e chegaron outras persoas que mudaran os sons do teatro e do cine polo das armas. Ata meus pais, que nunca colleran unha na súa vida, fóronse cun rifle a cada un.

Cando todo pareceu rematar, xa non había o ruído de pistolas. Nin tampouco o do cine ou teatro. Non se escoitaba nada. Tan só se escoitaba o son do medo. O silencio... (Extracto conto *Historia 1*, RM-M4)

Mais estas historias estaban incompletas, faltáballes algo, un final que terían que crear entre todos e todas. Axudándose das imaxes e conversando, ían poñéndose de acordo para elixir a maneira na que as acabarían, ordenando tamén as fotos segundo ocorrían nelas. Despois cada grupo foi expoñer o que fixeran diante dos seus compañeiros e compañeiras, leron a historia e, concluintemente, contóuselles o final preparado por M4.

O seguinte paso foi amosarlles o fútbolín que se levara á aula (*Figura 4* do Anexo 1.1. p.118). Ó tempo que xogaban, M4 preguntoulles se o fútbolín tería algo que ver coa guerra. Proseguiuse a contarlles que o home que o inventou era de Fisterra, da súa vila. Despois púxose unha canción que falaba de Alexandre Finisterre, *Oda ó Fútbolín*, dos Diplomáticos de Montealto.

A poucos días de rematar a estadía, realizouse a **S4**. Fíxose unha posta en común de todo o que se estivo a facer e sacáronse conclusións. Ensinouse e

leuse o conto de *El pequeño soldado* (Verrept, 2003). Este conto fala dun neno que tiña que ir á guerra e ó volver todo cambiara, a xente estaba triste a pesar de gañar. Despois mostrouse outra historia, a de Antonio, aquel mestre galego que se despedía para sempre da súa nai (Anexo 1.3. p.126). Seguidamente, púxose unha canción de NAO, versión dun poema de Rosalía de Castro. Fala dunha nai que vive unha situación de desgraza. Ante a inxustiza, decidiu tomarse a vinganza pola súa conta. Acto seguido mostróuselles unha imaxe na pantalla: era a representación do *Guernica*.

Finalmente, facilitáronselles tres cartolinas grandes, unha para cada grupo. Tamén se lles proporcionaron uns botes de pintura que estaban alí, pero carentes de utilidade, o que os puxo moi contentos. Así, debuxaron o que significa para eles a guerra despois destas catro sesións. Cada membro do grupo debuxaba e pintaba nela como seu querer e o seu sentir ditasen.

- **CEIP de Xermade (6º curso) – M2**

O CX, foi o centro onde M2 desenvolveu a súa acción. Esta escola está situada no Concello de Xermade e, seguindo a corrente habitual das escolas rurais, tende a perder alumnado. Outrora, a súa oferta chegaba ata a Educación Secundaria mais na actualidade o alumnado non excede de 60 alumnos, chegando a ter que unificarse os cursos de 3º e 4º de Educación Primaria. Por desgraza para o centro, o profesorado non chega con afán de permanecer alí, senón que para eles adoita ser unha experiencia de paso necesaria ata chegar a un centro máis próximo ó seu lugar de residencia ou que lle interese máis. O positivo para o centro é que o profesorado que alí chega é de curta idade. Noutras palabras, son docentes que hai pouco que se titularon polo que a súa metodoloxía adoita ser parcialmente innovadora. O curso no que M2 desenvolveu a proposta foi en 6º, unha clase na que tan só había 8 alumnos, polo que o contexto para atender individualmente a cada discente sería inmejorable e o clima para traballar en grupo, tamén.

Deste xeito, a actuación de M2 no CX consta de 5 Sesións (S1, S2, S3, S4, S5). Seguindo unha lóxica evolución entre elas, todas xiran en todo momento en torno á temática da memoria histórica, vernizada polo sentir crítico e o da emoción. A **S1** foi levada a cabo coa intención de recoller as representacións

sociais que o alumnado tiña acerca do tema. Para iso, comézase por pedir que garden todo o material e deixen as mesas libres. Posteriormente, repártenselle catro imaxes a cada alumno; unha dun fusilamento, outra duns nenos armados, unha de unhas mulleres armadas e para rematar, unha imaxe de Franco. Despois de preguntar o que vían ou o que lles transmitía iso, o alumnado identifica o tema, pero non extrae nada a maiores. Unha vez reciben axuda, empezan a saír diferentes conceptos ata que se enche o encerado. Toda esta multitude de termos non será empregada ata a S2, na que se realizará unha liña do tempo. Para rematar a sesión, pídeselle ó alumnado que realice un debuxo, totalmente libre, que represente a guerra para eles.

Para a **S2**, deséñase unha sesión máis teórica, para situar ó alumnado temporalmente. Deste xeito, créase unha liña do tempo no encerado que abrangue dende a década dos anos 30 ate a proclamación da Constitución de 1978. Dita liña, complétase a partir dos termos e expresións que os discentes extraían a partir das imaxes que se lles presentaron na sesión anterior. Unha vez que o encerado se vai enchendo de termos, van xurdindo preguntas e novos conceptos que axudan a representar correctamente o período histórico dos anos da temática tratada. Deste xeito, a partir das reaccións do propio alumnado elabórase a liña histórica de modo que xa saben toda a cronoloxía teórica dende o período da Guerra Civil ata o fin da ditadura. Para rematar a sesión, pídeselles que falen con familiares, preferiblemente avós, polo feito de ter vivido de primeira man todos eses tempos tan convulsos. Unha vez recolleran todas esas testemuñas, serían tratadas na sesión seguinte.

Esta sesión foi, xa que logo, a máis teórica de toda acción. A pesares diso, cóidase como necesaria posto que o alumnado necesita tamén unhas nocións teóricas polo feito de situarse nun marco temporal concreto. Ademais, fíxose dun xeito que elas e eles mesmos construíran, coas súas reaccións ás imaxes da primeira sesión, é dicir, o seu propio coñecemento.

Para a **S3**, comezouse pola exposición de cada alumno da entrevista que realizara ó seu familiar. Trala lectura de todas as testemuñas evidénciase que unhas son máis amplas que outras, pero todas elas ricas en experiencias, emocións e vivencias, a pesar de que non todos os familiares se decidisen a

falar. De cada testemuña, recóllense un par de frases “chave”, que ademais se reforzan con imaxes. Un exemplo pode ser o caso dalgunha experiencia que falaba sobre como os alumnos eran adoutrinados na escola baixo as costumes fascistas do franquismo; nese momento amosábaselle ó alumnado algunha imaxe na que aparecen rapaces de curta idade facendo o saúdo fascista (*Figura 11* do Anexo 1.4. p.129). Tamén, ó haber maior presenza feminina na aula, reflexionouse sobre algunha imaxe con mulleres armadas (*Figura 12* do Anexo 1.4. p.129) e sobre unha fotografía dun fusilamento (*Figura 5* do Anexo 1.4. p.127)

Para seguir coa sesión e despois de ver varias imaxes, iniciouse un coloquio no cal se lle preguntaba ó alumnado o seu parecer en canto a aprender algo ou actuar dunha forma coa que non estaban de acordo. Debateuse esa noción e, despois desa exposición de ideas, chegaronse a varias conclusións.

Para a **S4**, apostouse por dividir ó alumnado en varias agrupacións, posto que apenas se desfacía o grupo enteiro á hora de traballar. Así, creáronse 3 grupos diferenciados, os cales traballan con recursos distintos, debendo facer, posteriormente, unha breve exposición sobre as conclusión extraídas.

O primeiro grupo presentaba tres recursos fundamentais: unha noticia que falaba do elevado número de vítimas da Guerra Civil e o trato que se lles deu posteriormente; unha imaxe dun cárcere nos tempos da ditadura franquista, onde se vía unha clara sobre poboación e, por último, seguramente o recurso máis poderoso, a carta de Antonio (Anexo 1.3. p.126). O obxectivo era que leran a información da noticia, observasen a imaxe e comprendesen a carta, primeiro cada grupo entre si e despois diante do resto da aula explicando o que acababan de ver e, sobre todo, o que sentían ó ver esas fontes.

O seguinte grupo, traballou tamén con varios recursos: unha imaxe dun fusilamento, unha noticia sobre as fosas comúns que existían en España, un mapa de ditas fosas comúns e unha imaxe dunha fosa en Ponferrada.

Por último, o derradeiro grupo tiña ante si unha foto da estatua de Franco en Ferrol, unha imaxe do Val dos Caídos, unha serie de nomes de rúa e por último unha noticia que falaba da Lei de Memoria Histórica. O obxectivo que se lle

propuxo foi que reflectisen a súa opinión sobre que á xente franquista lle rendesen homenaxes con nomes de rúas, estatuas, etc., mentres as vítimas ficaban esquecidas.

Para a **S5**, a cal ía ser a derradeira, decídese proxectar o filme *A lingua das bolboretas* (Cuerda, 1999) . Nela, o alumnado podía ver o papel de mestre e de discentes durante a Guerra Civil, observando tamén de xeito claro como era a sociedade da época.

3.2.2. Practicum III: a contorna

- **CEIP Tino Grandío (5º curso) – M1**

O CPI Tino Grandío (CTG), foi onde M1 e M2 desenvolveron a súa acción. Este centro situado no concello de Guntín é un CPI, polo que o seu alumnado chega ata a Educación Secundaria. Aínda así, o alumnado practicamente non excedía de 10 alumnos en cada nivel. O corpo docente do centro, polo tanto, é bastante amplo, para cubrir todas as áreas de Infantil, Primaria e Secundaria. M1 e M2 traballaron, respectivamente, en 5º e 3º. O centro era bastante actualizado en canto á infraestrutura.

Así, comezando coa descrición do realizado no 5º curso convén resaltar, primeiramente, antes de indagar na unidade didáctica concernente á contorna, a importancia da realización dunha actividade para o cambio metodolóxico, facéndose así ostensíbeis as reaccións dos alumnos e alumnas e, posibilitando esta, un mellor coñecemento das representacións sociais do alumnado. A mesma, trataba de romper ese monótono e esquemático ritmo escolar. Ante a sorpresa do alumnado, pedíuselles que abrisen as fiestras que os privaban do mundo exterior e, durante un par de minutos, observasen esa paisaxe que ante eles se estendía. Posteriormente, os discentes expresaron cunha palabra ou frase o sentido. Ó rematar, acomodáronse no chan ó carón de M1, establecendo un pequeno coloquio sobre os vocábulos grafados no encerado. Foi este un diálogo cun certo aroma interdisciplinario (Ciencias Naturais), pois tocáronse contidos e dispares pareceres sobre termos como bosque, fauna, flora, etc. De súpeto, o enriquecedor ambiente vivido nese intre na aula, tornou bruscamente: unha gran fábrica instauraríase nesa contorna tan próxima a eles, levando por diante toda especie animal e vexetal alí asentada, destruíndo

os fogares dos seres que lle daban vida á paisaxe, e, nalgúns casos, apagando luces cheas de proxectos e ilusións (morte). Mais esa fábrica traería unha boa suma de capital monetario á zona, sendo factible que algún familiar se vise contratado pola multinacional. Compensa a construción da factoría? Paga a pena? – preguntou M1.

A continuación, uniuse esta forma de ensinar a contorna cunha realidade que, non hai moitos anos, impedía que nenos e nenas de todas as idades fosen educados e educadas desta forma: contóuselles que algunhas persoas, en concreto profesores, polo mero feito de empregar unha metodoloxía diferente á tradicionalmente usada, víronse somerxidos en profundos e gravísimos problemas. Foi aquí cando se proxectou un extracto do filme *A lingua das bolboretas* (Rillet, 2017), onde se vía como unha persoa, nun transcurso de tempo realmente breve, pode perder a súa liberdade por tan só ser diferente. Unha vez visualizado o vídeo, produciuse unha sorprendente chuvia de preguntas (relacionadas con Don Anselmo) e, tras invitalos a imaxinar se a M1, nacendo oitenta anos antes, lle acontecería o mesmo que ó protagonista do filme (pois mantiñan en común unha pedagogía afastada da convencionalidade) deuse por concluída, cun doce e esperanzador sabor de boca, o inicio dunha máxica aventura.

Deste xeito uníronse dous temas de índole social, nada afastados dos contidos obxecto de estudo da Educación Primaria: un, a paisaxe, enfocada cara a valorización do seu propio patrimonio así como a perda do mesmo; e outro, a memoria histórica, a Guerra Civil dende a dor e o sufrimento que en ocasións causa a raza humana.

Comezando coa proposta temática da contorna, a escola, fel manifestación dos erros que se cometen día tras días no mundo foráneo, non pecharía os seus muros nesta ocasión. Ollouse a unha aciaga e crúa realidade, pois a vaga de lumes estendida dende o venres 13 ata o domingo 15 do outubro do pasado ano, verberou fortemente os corazóns das xentes de Galicia, someténdoo a un pesimista estado emocional. Sen ningunha pretensión anterior, M1, xunto ós seus tres amigos, vense na obriga moral de introducir o tema nos adentros dos seus marcos de acción.

No caso de M1, organizouse en cinco sesións a acción realizada en 5º de primaria no CTG. Non foi un labor exclusivamente de aula, esixiu unha preparación, modificación e visita previa a lugares nos que ambientar ou dos que botar man á hora de exercer a práctica pedagóxica. Así pois, M1 e M2 percorreron diferentes espazos das proximidades do CTG, valéndose de elementos naturais para a **S1**. Xa dentro desta primeira sesión, titulada *A Xacia e o Barqueiro*, antes de comezar coa temática da contorna, M1 e M2 espallaron as follas polo chan e situaron unha rama de carballo no centro da clase, ambientando así o devir da sesión.

Seguidamente, procedeuse á lectura da lenda luso - galaica *As sobreiras de Goián- Tomiño* (íntegro no Anexo 2.1. p.138). A lenda versa dunha xacia (ser mitolóxico dos ríos galegos) e un barqueiro; ambos os dous protagonistas sofren tras ver que os seus fogares son destruídos, xa que os lumes non cesan e os encoros contaminan a beleza e fermosura dos ríos e dos seres que nel habita:

Quen es tu? preguntou Manoel. Ela, cunha estrana voz que semellaba nacida do mesmo río, tinguido tal vez as arpas fluviais, contoulle que era unha xacia refuxiada, unha muller peixe que fuxira de Ervedeiro, o mundo dos érvedos no río Miño nas terras de Chouzán, onde a comarca do carballo sagrado, no tempo en que as xacias, sabedoras da construción dunha cárcere de cemento para atrapar o río e roubarlle o corazón, cando a construción dos encoros, decidiron partir río abaixo por saber de seguir morando en liberdade, sen gaiolas creadas pola ambición humana, pero ela, a máis cativa de todas, ficara envelenada polos adubos ceibados a altura de Salvaterra e deixárase levar polo río ata bater co barqueiro (Extracto da lenda *As sobreiras de Goián*) (RM - M1)

A xacia enfrontábase coa súa cola de peixe barrendo o lixo que o río levaba, Manoel achegaba a súa barca ate os bosques onde ardían ás árbores e batíase en batalla contra a fera do lume achando derrota tras derrota. (Extracto da lenda *As sobreiras de Goián*) (RM - M1)

De fondo, a nítida melodía de Luar na Lubre. Durante a lectura da carta, repartida entre M1 e M2, fóiselles achegando esa parte do bosque que se lles quixo traer á clase: pretendíase que tocan as follas, as ulisen, sentíndoas nas súas peles. Unha vez rematada esta primeira fase de sensibilización, propúxoselles a realización dunha produción de seu (non sería sometida a avaliación algunha), expresando os pensares e sentires xurdidos mediante o debuxo, a produción escrita ou unha mestura de ambas, concedéndolle libre elección ó alumnado.

Entrando xa na recta final da sesión, sucedeu un acto marabilloso, onde esas producións e elementos traídos do bosque cobraron vida propia. No derradeiro tramo desta S1, M1 apelou novamente a contextualizar os nenos e nenas nunha situación onde a emoción, estimulada a modo de pregunta, incide directamente e sen previo aviso nos seus corazóns.

Penetrando na **S2**, unha vez extraídas e traballadas as representacións sociais, o alumnado de 5º, coa axuda de M1 e M2, somerxiase de cheo no mundo das lapas. Esta segunda sesión, denominada *Linguas de Lume*, abarcaba o mundo dos incendios forestais, introducido cunha produción audiovisual de *Youtube* (cuxa pretensión era a de conmocionar sentimentalmente ó alumnado) e representado na aula en cinco grandes ítems: a destrución da terra, as vítimas mortais (animais e persoas), a coraxe e a solidariedade da xente de a pé, o por que se arde e, por último, que se pode facer para paliar e remediar a problemática. É necesario sobresaltar que a pedagogía levada a cabo excede os límites de calquera fronteira territorial, pois a busca da emoción pode xurdir dende a contorna próxima, pero estenderase, acompañada dunha actitude crítica e solidaria, ó resto da humanidade.

M1 baseaba a súa intencionalidade no paso dunha dimensión xa coñecida dos incendios (a ferocidade do lume arrasando cos bosques e fragas), causantes da queima de miles de hectáreas, a un sobre fondo onde a perda de animais mais tamén de persoas, cobrase especial importancia dentro dos discentes. Xa no terceiro punto, o obxectivo era entrar nunha dimensión social, onde non só a pena e a tristeza fosen os sentimentos protagonistas nos corazóns dos pequenos discentes, senón que eses sentires evolucionasen cara un inconformismo e unha busca de solucións, xurdindo así confrontacións tanto ideolóxicas coma sentimentais. Dentro desta canalización social dos incendios forestais, foi decisivo o feito de amosar algunhas accións humanas impregnadas de solidariedade e valentía: as cadeas humanas, a axuda mutua entre as persoas cotiás. Tan só faltaba un ingrediente no aliño elaborado: as causas polas cales a existencia de diferentes seres se vía condenada a perecer e, como cumio, a resposta, suxeita á crítica do pensar e á emoción do sentir, que os futuros cidadáns e cidadás ditaban.

Para a realización desta S2, empregouse material audiovisual, imaxes (*Figuras 1-3* do Anexo 2.2. p.141-143) e novas de diferentes xornais (Redacción / Agencias, 2017; ATLAS, 2017; Bran, 2017; Llanos, 2017; Puga, 2017; Rial, 2017) buscando a sensibilización dos nenos e nenas para, definitivamente, cambiar as lentes de visión con respecto a un tema cargado de dramatismo.

A **S3**, *Bágoas negras*, por mor do éxito adquirido na S2, deseñouse e levouse á práctica seguindo a mesma mecánica. As catástrofes medioambientais non só afectan ós frondosos bosques que se estenden máis aló do que os ollos humanos poden ver, tamén houbo desastres onde o mar, as súas costas e millares de especies animais e vexetais sufriron un fin semellante ós vistos na S2. Era necesario mostrarlles e ofrecerlles unha realidade que, cada certo número de anos (ó igual que os lumes que baten coa paisaxe de calquera lugar) desencadea un catastrófico acontecemento que atenta contra a vida da contorna; trocando tan só o contexto, pasando de miles de hectáreas arbóreas e incluso vivendas persoais a, nesta ocasión, á destrución das costas e de toda a vida que os fermosos pobos e portos costeiros albergan. Mesma realidade, mesma forma de proceder. A misión de M1, achegalos a unha catástrofe máis afastada en canto a anos e localización, non por elo menos importante e, dende logo, igual de significativa. Empregouse para esta pequena misión unha serie de imaxes (*Figuras 5-7* do Anexo 2.2. p.144-145), noticias e vídeos (pasouoquepasou.crtvg, 2016) que achegaron ós nenos e nenas a este escuro acontecemento do noso pasado.

- Sabedes que foi o Prestige? – preguntou M1.

Proxectouse, para actuar de inmediato sobre as representacións sociais que algúns e algunhas posuían sobre a temática, un vídeo (Verde, 2007) no cal as imaxes reais, ambientadas en música, introducían ós discentes no máis profundo da cuestión. Unha vez superada a posterior choiva de interrogantes, M1 e M2 sobrevoaron as mentes e corazóns dos xoves discentes, transportándoos a un mundo paralelo en busca dunha sensibilización que trouxera un pouco de conciencia social (e humana) ás doce persoas que habitaban a aula.

Proseguindo, a acción dividiuse en cinco partes: a destrución da terra e do mar; as vítimas mortais e, ó par das mesmas, as consecuencias nocivas que trouxo esta catástrofe medioambiental para a saúde dos seres humanos (Rivero, 2002); a gran marea branca (voluntarios); as causas da marea negra xunto á ausencia de medidas e, rematando, a solución humana das persoas cotiás. Neste caso, o tempo dedicado á explicación de como sucedeu o vertido do Prestige abarcou un período temporal amplo. Unha vez comprendidas e asimiladas as primeiras nocións do tema por parte do alumnado, pasando polas nocivas repercusións que o vertido levou á vida vexetal, animal e humana, indagouse no nó do asunto: a acción social levada a cabo, con fins altruístas mais non pecuniarios, de milleiros de voluntarios e voluntarias. Seguindo a estela destes heroes e heroínas, mergullouse no por que da cuestión, concluindo, como non podería ser doutra forma, cunha aportación ideolóxica colectiva, co propósito de proporcionar unha solución de todos e para todos.

Na **S4**, antecesora á derradeira S5, decídese agrupar ó 5º curso máis ó 3º. Contábase coa fortuna de ter un excelente compañeiro e amigo, M3, que dedica o seu tempo durante os meses estivais ó coidado do monte, previndo e actuando contra os lumes que emerxen na súa contorna de acción. Non se dubidou, pois, en facelo protagonista principal desta sesión.

Despois de comentar a importante labor do convidado, pásase a mostrarlle ó alumnado o seu traxe, casco, lanterna, manta térmica e demais elementos cos que combatía o lume. Aqueles apeiros aínda presentaban cinzas e o olor a fume, o que se cadra os facía máis asombrosos e emocionantes. Varios alumnos probaron o traxe e todos podían experimentar con el e co resto de elementos. Todo isto mentres que M3 lles explicaba a súa utilidade e tamén parte da súa experiencia nos incendios. Os discentes non paraban de formularlle preguntas.

Despois desta presentación proxectouse unha historia creada polos mestres en formación (Iglesias, 2018a), que se explicará con máis detemento na descrición do realizado no CEIP de Lousada.

Posteriormente, M3 seguiu a falar da súa experiencia mostrando imaxes dos seus traballos durante todo o verán e tamén daquela fin de semana trágica na que estivo en Cervantes, un dos lugares máis afectados polos incendios.

Cómpre reafirmar que o propósito desta S4, titulada baixo as verbas *Unha visita inesperada*, susténtase en que, toda actividade teórica, amparada nuns determinados saberes e sentires, debe ter como obxectivo unha utilidade práctica, capaz de ser relacionada coa realidade da que emerxe.

Ó final, como se acostuma facer, abordouse un apartado reflexivo, onde solucións, ideas e sentimentos póñense ó servizo de todo/as. Ó final, unha idea sometida a crítica e reflexión, amparada na forza dun sentimento e levada á práctica baixo a unión e a paixón colectiva, é a solución que enche de esperanza os corazóns das xentes de todo o mundo.

Así pois, nesta sesión predecesora á derradeira e emocionante S5, M1 e M2 danse conta da importancia de relacionar esas ideas, contidos e sentimentos coa realidade, contrastándoa e vendo que o que sucede na escola está intimamente unido co que acontece na vida real. Pero algo faltaba, a peza que solidificase e puxera o broche ó proceso vivido e sentido. Unha actuación social, unha acción capaz de trocar esa realidade ou, canto menos, de intervir nela, sen quedarnos nas soñadoras ideas e emocionantes sentimentos que amparan o pensar de calquera ser emocional.

Para facer posible isto, propúxose nesta **S5**, *Un anaco do noso corazón, a Cervantes*, a escritura dunha carta a un, nun principio, descoñecido/a señor ou señora de Cervantes, o pulmón de Galicia que se viu intimamente ameazado e intoxicado pola vaga de lumes, por parte dos nenos e nenas de 5º e 3º de primaria do CTG, sobre o que estes e estas pensaban e sentían acerca do acontecido o pasado mes de outubro, unha vez xa percorrido esta pequena aventura pola contorna. Resultou ser que, as producións dos nenos e nenas foron parar a mans “coñecidas” (Iglesias, 2018b), pois Ramiro, o home que encabezaba a noticia dixital (Bran, 2017), visitara xa antes, inconscientemente para o alumnado, a aula de 5º. A noción de educación cambiara para sempre, os mestres en formación vían nela a salvación dunha sociedade que, mentres

gardara nas súas entrañas unha escola, tería a capacidade para subsistir e reinventarse.

- **CEIP Tino Grandío (3º curso) – M2**

Pola súa banda, o curso de 3º de Educación Primaria foi onde M2 desenvolveu a súa acción no CTG. Na aula, un fel reflexo das escolas rurais, tan só había 8 alumnos, polo que a atención non puido ser máis individualizada. A súa actuación centrada na contorna abarcou 5 sesións, moitas delas de xeito coordinado con M1.

Para a **S1**, estableceuse como obxectivo fundamental coñecer as representacións sociais do alumnado con respecto do tema. Para comezar decidiuse proxectar na aula a película infantil de Disney *Bambi II* (Pimental 2006). A película narra as vivencias dun pequeno cervo no seu hábitat natural, o monte. Despois de varias aventuras e desventuras, ve o seu fogar arrasado por un devastador incendio de autoría humana. Nese momento, córtase a película e inmediatamente iniciase un coloquio co alumnado no que se lle pregunta se o que pasaba no filme podía ser real, se o viran algunha vez. Os discentes identificaron sen maior problema o tema, recoñecendo que chegaran a padecer de cerca un incendio forestal.

Na **S2**, fíxose algo moi semellante ó feito na aula de 5º, na que actuaba M1. Pódese dicir que se reparte a sesión en tres momentos. O primeiro momento consiste na proxección de imaxes e noticias, tanto do gran incendio devastador de Portugal no verán do 2018 como os de Galicia na fin de semana do 16 de outubro do mesmo ano. Nelas, víase como os incendios tamén causaban vítimas mortais, xente coma eles.

A seguinte parte concíbese como a máis sensibilizadora debido á curta idade do alumnado, posto que eran imaxes de vítimas animais (*Figura 2* do Anexo 2.2. p.142). Seguidamente, apostouse por incluír imaxes de persoas chorando ó lado de superficie queimada (*Figura 3* do Anexo 2.2. p.143). Ademais, pedíuselle ó alumnado que expresasen o seu sentimento, trasladándoos así o interior das imaxes, quedando a súa contorna completamente calcinada.

A **S3**, xirou entono ás causas dos incendios, saber ver cal era a razón de que, despois de cada certo tempo, se producían un número tan alto de lumes. Proporcionóuselle ó alumnado dúas causas fundamentais a maiores das simples persoas que eran pirómanas.

A primeira foi que os montes non lles importan ós altos cargos, resultando unha completa desatención cara estes. Esa desatención fai que no caso de incendio, o lume se propague moito máis rápido. Os montes, cando se lles ten sacado xa todo o proveito, pasaban a non ser importantes e, polo tanto, ninguén os limpaba.

A outra causa era a sobre-plantación de eucaliptos. Unha especie que non é autóctona, cuxo significado se lles explicou anteriormente, e favorece á propagación dun incendio. En cambio, explicouse que, cando o lume chega a un lugar onde hai árbores autóctonas como o carballo, o lume detense. Despois desta aclaración, pásase a pór nunha balanza a rendibilidade que a xente lle saca ós eucaliptos en detrimento deste tipo de árbores, insistindo no egoísta que é o home coa súa natureza.

Para a derradeira parte da sesión, rescatouse que os incendios tiveran algo bo, a reacción da xente. Persoas de moitos lugares distintos ós que se viron afectados polo lume, que recorreron moita distancia para axudarlle a outras vítimas, ó fin e ó cabo, descoñecidas, pero necesitadas de axuda. Tentouse inculcar ese sentimento de axuda entre as persoas. Ademais, móstranse imaxes de cadeas humanas (*Figura 4* do Anexo 2.2. p.143), que case sen medios e proteccións combatían o lume co que podían.

Para a **S4**, a cal se concibe como a máis emocionante de todas, M1 e M2 optan por unificar as dúas aulas nas que actúan, quedando xa descrito o feito nesta mesma sesión do 5º curso.

A **S5**, a derradeira, resultou ser unha sesión moi especial. O alumnado, ante a petición dalgúns deles por enviarlle algunha sinal de solidariedade ás vítimas, redactaron e realizaron debuxos, do mesmo xeito que no 5º curso, inspirados naquelas persoas que tan mal o pasan nestas catástrofes. Esas cartas tiveron unha utilidade real, chegando igualmente a Ramiro e á súa nai. A través do

vídeo gravado (Iglesias, 2018b), o alumnado foi consciente de como todas as súas mensaxes non foran en van e efectivamente foran referidas a alguén que si padecera de primeira man o desastre dos incendios forestais.

#Por outra banda, para o propio curso de 3º do CTG, M2 realizou tamén unha proposta tratando a temática do éxodo rural. Dita proposta ía encamiñada a que o alumnado soubera apreciar o seu medio como espazo útil e de valor, non só dende unha perspectiva turística ou de beleza paisaxística senón tamén dende unha visión produtiva. Nesta pretensión docente inclúese o feito de solidarizarse con eses espazos das contornas rurais que pouco a pouco quedan sen habitantes, así como coas propias persoas que quedan desamparadas despois de ver como a poboación aposta por vivir no mundo urbano. Así pois, o gran obxectivo da actuación é crear no alumnado un arraigo emocional cara ó rural, que axude a que os movementos demográficos non sexan tan desfavorecedores cara estes espazos.

Así, a **S1** da proposta, realízase, como de costume, para facer unha comprobación das representacións sociais que o alumnado ten desta temática. Na primeira parte da sesión tivo lugar un breve diálogo no cal se lle preguntou ó alumnado se lle gustaba vivir en Guntín e se preferían vivir nunha cidade ou nunha aldea. Unha vez os nenos e nenas deron resposta ás cuestións formuladas, seguiuuse co diálogo e, para desmitificar as crenzas anteriores, pídeselles que proporcionen motivos ou causas que xustifiquen ese desarraigo.

Para a **S2**, emprégase un vídeo dunha parella de anciáns que falan de como, durante a súa infancia, a aldea na que habitan estaba repleta de nenos e como co paso do tempo tan so quedan eles dous, afastados do resto do mundo. “Dáme pena ver o rural así perdido, por iso decido vir pasear e ver como está” (Ingelmo, 2013). Seguidamente, proxectouse o titular dunha noticia (Punzón, 2017) que falaba da alarmante perda de poboación nas aldeas. Traballouse coa nova, preguntándolle ó alumnado polo que sentía ó ver esa parella e se podían poñerse no seu lugar imaxinándose que nuns anos foran eles os únicos habitantes dunha parroquia de Guntín.

A continuación, preguntóuselles polo titular da noticia co obxectivo de indagar sobre o significado que lle daban, máis alá das propias letras e do seu sentido

meramente lingüístico. Para proporcionarlles argumentos ós discentes, apostouse por transmitirle a noción de que a poboación de Galicia é fundamentalmente avellentada, o que fai que tenda a diminuír. Así mesmo, insistiuse en pescudar sobre o que pensaban acerca das diferenzas respecto do desenvolvemento das grandes cidades, eses lugares cheos de vida humana onde a xente se acumula sen freo, ó contrario que o rural.

Para rematar a sesión, pídeselle ó alumnado que entrevistase ós seus avós e, en caso de non poder, a seus pais. En dita entrevista debían preguntar varias cousas:

- Como foi a túa infancia?
- Erades moitos rapaces na aldea?
- Que che parece que tanta xente desapareza das aldeas?
- Como ves que Guntín poida desaparecer?

Para a **S3**, comezouse por pedirle a cada alumno que lese a súa entrevista e contase quen era o seu protagonista e o que sentira descubrindo a realidade dese individuo.

A maioría deles tiveron a sorte de facerlla a seus avós, polo que viron o cambio interxeracional de forma máis drástica. En todos os casos, as testemuñas relatan a ampla presenza de nenos que había antigamente nas aldeas.

Despois de ler todos os testemuños, téntase facerlle ver ó alumnado que non só se perde xente, tamén se perde cultura; as festas das aldeas coas que se xuntan as familias, unha forma de falar dunha determinada zona, recordos, etc.

Rematouse cunha serie de conclusións finais, nas que se chegaron a certas claves, que se consideraban como a solución para que o rural seguise existindo co paso dos anos.

- **CEIP Plurilingüe de Lousada (El ata 6º curso) – M3 e M4**

As actuacións no CPL comezaron de maneira esporádica, a través de pequenos acontecementos dispersos no tempo que se agrupan como **S1**. Así, para dar comezo a esta sesión, un día ó regresar do patio, os nenos e nenas

atoparon en cada unha das tres clases unha folla de carballo colgada e outra no chan xusto debaixo dela (*Figura 1* do Anexo 2.3. p.146), acompañadas por unha carta. Preguntábanse que facían alí, non entendían que era o que estaba a suceder. Esas follas eran diferentes. Unha tiña unha cor verde, moi viva; a que estaba no chan, pola contra, tiña un ton marrón e apagado. Na carta atopábase o que semella ser o inicio dunha intrigante historia. (Pódese consultar esta parte e as sucesivas no Anexo 2.4.,p.147)

Folliña verde e Folliña seca eran amigas dende sempre, dende que foran xuntas ó colexio. Compartiran todas aquelas cousas que se poden compartir, medraran xuntas na árbore, aguantando unidas dos paxariños que decidían pousarse nelas; non sabían vivir unha sen a outra. Por iso, *Folliña seca* estaba xusto situada debaixo de *Folliña verde*, agardando a que por fin se decidira a desprenderse e caer ó chan, para así poder reencontrarse e xuntarse con ela para sempre... (Extracto do conto de *Folliña Verde e Folliña Seca*, RM-M3)

Na semana seguinte, ó chegar pola mañá, apareceron outras tres cartas en cada clase e nelas líaase que *Folliña verde e Folliña seca* por fin se xuntaran para sempre. Pero a historia non remataba aí, había tres novas personaxes nese bosque, unha en cada unha das tres aulas do centro. Eran tres ourizos chamados *Orballo*, en infantil; *Marisa*, en primeiro, segundo e terceiro e *Olmo*, en cuarto, quinto e sexto. Pretendíase con isto darlle vida ós diferentes elementos do bosque, nun intento de que o cariño e apego cara eles fose en aumento.

Pero noutra parte daquel bosque tan feliz alguén non o estaba a pasar tan ben. A ourizo *Marisa*, o ourizo *Olmo* e o ourizo *Orballo* permanecían tirados no chan, con unha tristura que non lles deixaba respirar, xa con unha cor marela que indicaba que levaban alí varios días.

Faltábanlles as súas fillas, aquelas que se fixeran maiores dentro deles e que agora parecían ter desaparecido para sempre... (Extracto do conto de *Folliña Verde e Folliña Seca*, RM-M3).

Pasou unha semana e non se volveu saber nada das fillas de *Olmo*, *Marisa* e *Orballo*. Estes acontecementos adoitaban ocorrer despois do recreo... e así foi, tívose que agardar outra semana pero, á volta do tempo de lecer, as nenas de infantil subiron chamar ós demais porque aparecera outra carta. Esa carta ía ser o desenlace final da historia das folliñas e dos ourizos e abría paso así á **S2**.

Pero certo día, cando xa non lles quedaba apenas esperanza de encontrar o que tanto botaban en falta, viron o que parecían ser tres pequenos vultiños

debaixo das follas. Apresuráronse a mirar a ver que era e... sorpresa!! Alí se encontraban nas súas filliñas, húmidas e mortas de friaxe, pero alí estaban, aínda con vida.

Por fin se reencontraran, e por fin aquel bosque tan bonito, cheo de animais, plantas e vida de todo tipo, era plenamente feliz. (Extracto do conto das folliñas, RM-M3)

Mais na continuación do conto algo terrible pasara... xa non quedaba nada dese bosque que parecía gozar de harmonía e felicidade, nin dos seres que habitaban nel. Tal como contaba a carta e se vía no vídeo (Iglesias, 2018a), un monstro laranxa atacouno, deixouno reducido a cinzas e todo ese bosque quedou negro.

Aquel monstro de cor laranxa, do que saía unha calor insoportable, arrasaba con todo sen detemento, daba igual correr, esconderse, berrar pedindo auxilio ou subirse ó máis alto dunha árbore. Todos morrían, abrasados, entre sons de dor e sufrimento.

Cando por fin aquel pesadelo rematou, o mundo quedou gris, baleiro, sen nada (Extracto do conto de *Folliña Verde* e *Folliña Seca*, RM-M3).

Posteriormente, seguindo o modelo empregado nos outros colexios, ensináronse fotos de máis montes ardendo, de animais queimados e de persoas sufrindo e loitando para salvar a súa terra (*Figuras 1-4* do Anexo 2.2. p.141-143). Despois, todos e todas elas vestiron con ilusión os traxes que empregan os bombeiros forestais na extinción de incendios, traídos á aula por M3.

Finalmente, antes de ir comer, todos os alumnos e alumnas aportaron o seu gran de area para con esa xente que o está a pasar mal, pois foi afectada pola vaga de lumes. Aí emerxeu de novo a figura de Ramiro, o bo home de Cervantes que saíra nos medios de comunicación contando a dor e perdas sufridas nos incendios de outubro. Os máis pequenos fixéronlle debuxos e os maiores escribíronlles cartas de apoio, expresando en ámbalas dúas producións, os seus sentimentos. Ó igual que no CTG, Ramiro era unha figura pensada inicialmente para que os nenos e nenas tiveran unha referencia ficticia dunha vítima, mais co devir do tempo faríase máis real do esperado, tamén neste colexio.

Na **S3**, decidiuse escapar das catro paredes da aula, coa misión de coidar e valorar a contorna. A actividade tivo un marcado carácter interdisciplinario, intentando que, á par da sensibilización cun tema social, se tratasen tamén

contidos de case todas as materias de Educación Primaria. Para a súa realización avogouse por saír á contorna próxima do CPL. Nela os alumnos e alumnas encontrarían diferentes artefactos incendiarios repartidos por distintas zonas, xunto con actividades que terían que resolver para salvar a Lousada das garras do feroz monstro laranxa, unidas unhas con outras a través de diferentes pistas. Comezouse, pois, co desenvolvemento dunha actividade tan novidosa coma especial, onde o pensar, o saber e o sentir saen das paredes da nosa protagonista, o CPL.

Semellaba, porén, ser un día máis no colexio de Lousada, mais á volta do recreo os nenos e nenas do mesmo encontráronse cunha alerta. O timbre sonaba e o director lía un intrigante manifesto que un heroe anónimo tivo a bondade de deixar (Anexo 2.5. p.150). Nel avisábanlles de que algún malvado andaba deixando artefactos incendiarios por Lousada e que precisaban da súa axuda. E aí foron! Os valentes alumnos e alumnas de Lousada saíron preparados a defender o seu patrimonio. Para iso, como así se lles recomendaba na carta, dividíronse en tres brigadas e foron na procura dos artefactos, resolvendo para elo cada unha das actividades que atopaban. (Pódese consultar todo o conxunto das actividades no Anexo 2.6. p.151)

Acabamos de recibir unha chamada urxente que nos alerta de que este lugar está en perigo! Parece que algunha malvada persoa escondeu por aquí cerca varios obxectos que poderían causar un incendio cando o tempo mellore! (...) Tede en conta que todo o colexio está xunto nesta misión, mentres que non recollamos ou arranxemos todo o que se poida incendiar, este lugar non estará a salvo! O mundo precisavos máis ca nunca! (Extracto da carta inicial da actividade da saída de Lousada, RM-M3)

Recorreron tres zonas de Lousada. Paráronse nas proximidades duns carballos e puxéronse a recoller obxectos que non son propios da natureza e podían danar moito á paisaxe. Estaban a “facer o que debían” como así se lles suxería na primeira das actividades. Nese mesmo lugar tamén se pararon para intentar medir unha centenaria árbore; debían buscar o método que mellor lles viñese para facelo. Despois marcharon cara abaixo e alí, nun camiño estreito, protexidos baixo os longos brazos de moitas árbores, agacháronse, puxeron as mans detrás das orellas, pecharon os ollos e paráronse uns minutos a escoitar o silencio. Posteriormente escribiron todo o que a natureza lles brindou a

oportunidade de escoitar, baixo a pregunta de se eran capaces de escoitar o silencio.

Moi preto deste lugar, atopáronse cun vello castiñeiro que tiña algo que contarlles (*tarefa 4* do Anexo 2.6. p.151). Había alí un poema que describía unha paisaxe que se podía asemellar ó que vían os ourizos colgados dende o alto do castiñeiro.

“Mirade esta mañá, fría, de outono,
cos derradeiros peros no pereiro,
coas primeiras castañas regañadas.” (Iglesia, 1947).

Pedíuselles que se fixasen atentamente nesa paisaxe e que intentasen describir iso, expresando o que lles transmitía, a modo de poetas. E así o fixeron. Observaron o que tiñan o seu redor e fixeron saber o que lles facía sentir. Aquí atopáronse cunha veciña maior de Lousada e puideron conversar con ela, sobre sensacións vividas, entre que ten moito pasado que contar e quen teñen no futuro o seu maior tesouro. Comentoulles como recordaba ela a aldea de pequena e díxolles que esa árbore sempre a recordou así. Axudoulles a cumprir a súa misión e desexoulles moita sorte.

Ó rematar aproximáronse a unha fonte que xa non botaba auga. Pensaron en que pasaría se non tivésenos auga, no importante que é para a vida. Asemade, asumiron a idea ficticia de que no alto do monte se estaba a producir un incendio, sendo necesaria a súa colaboración para poder extingui-lo. Había un caldeiro na fonte e tiñan que facer chegar a auga ata o barreño que se situaba na outra beira. Maiores e pequenos puxéronse mans á obra e fixeron unha cadea humana para transportar a auga o máis axiña posible. Noutra actividade, aproveitando que alí ó lado había uns casetos abandonados, preguntóuselles se sabían para que se usaban. Entón, foron investigar, preguntaron nas casas do lugar e explicáronlles que antigamente se facía a feira neles e actualmente, o cinco de cada mes, aínda se rememoraba este acontecemento na zona.

Finalmente atopáronse todos os grupos nunha capela con cemiterio próxima ó colexio, onde había unha imaxe. (*tarefa 7* do Anexo 2.6. p.154). Primeiro, quedáronse un pouco desconcertados. Non sabían o que era. Pero pronto se

decataron de que na imaxe víase unha igrexa e o camposanto. Finalmente, propúxoselles que dixesen como o farían eles e se puxesen mans á obra. Escondida detrás das pedras do que tradicionalmente sempre foi o lugar de reunión da vila, un lugar de todos, atopábase unha última carta. Un ser moi próximo a eles agradeceulles o traballo feito. Lousada estaba a salvo! (Anexo 2.7. p.155)

Vós sodes o que lle dades vida, alegría, os que debuxades un sorriso cada mañá na súa porta da entrada (do colexio). E sodes, dende hoxe e para sempre, os encargados de que este lugar tan bonito que vos rodea non arda xamais. (Extracto da carta final da actividade da saída de Lousada, RM-M3).

Unha mañá de outubro, no derradeiro día de M3 e M4 no centro, transcorrería a **S4**. Despois do recreo, como adoitaba ocorrer, chamaron ós dezanove pequenos e pequenas á aula de infantil. Novamente había unha sorpresa. Visualizaron o vídeo gravado a Ramiro e súa nai, no que puideron comprobar que o traballo que fixeron na clase superara as fronteiras das paredes do colexio e chegara, neste caso, ata Cervantes (Iglesias, 2018b). Comprobaron de primeira man todo o sufrimento desa xente, o mal que o pasou e todo o que perderon. Finalmente os mestres déronlle as grazas por todo e despedíronse.

Por outra banda, para tratar a temática do mar neste centro, esa paisaxe tan estraña e misteriosa que algúns nunca viran, leváronse a cabo dúas sesións: S1 e S2. A primeira delas foi enfocada ó descubrimento do descoñecido e a segunda a presentarllo a través da catástrofe do *Prestige*.

Para a **S1** xuntouse a todo o colexio na aula de infantil, en círculo. Cos ollos pechados e un son ambiental de fondo, no que se escoitaba bater a auga e piar ás gaivotas, ían pasándose e tocando obxectos que tiñan un tacto, son e aroma especial. Estes obxectos eran cunchas, area, algas... pertencentes ó hábitat do mar. Puideron, por un instante, trasladarse a unha paisaxe tan real como imaxinaria para eles. Quedaban abraiados, era como estar alí, escoitando o silencio nas profundidades do océano. Despois M3 e M4 preguntáronlles que sabían do mar, que crían que había alí e fixeron unha chuvia de ideas. Ó rematar, ensinóuselles moitas e diferentes fotos que mostraban como era ese lugar (*Figura 1* do Anexo 2.8. p.156). Unhas praias marabillosas nas que todos querían estar, fogar de vida, do que as persoas se valen para sobrevivir. Finalmente viron un vídeo que mostraba moi ben

algunhas das cousas que ocorren nese mundo tan descoñecido para elas e eles e transportáronse a un barco no cal atravesaban os mares en busca de aventuras, navegando co seu propio corpo e os ollos pechados, baixo o son da música de ambiente.

Para a **S2**, a beleza do mar desaparecera por completo, e a clase apareceu tinguida dunha cor escura (*Figura 2* do Anexo 2.3. p.146). Por grupos, somerxéronse nesa espesa negrura (*Figura 3* do Anexo 2.3. p.146), onde podían atopar unha especie de museo construído por M3 e M4. Foron entrando en grupos reducidos e coa música de Luar na Lubre e Tonhito de Poi (*Memoria da Noite* e *A Marinheira*), descubriron o misterio que se agochaba baixo esa inmensa escuridade. Nela, podíanse observar máscaras e traxes brancos dos voluntarios, area que mudara a súa cor branca pola negra e moitas fotos que mostraban o deterioro e destrución desas paisaxes tan fermosas da sesión anterior (*Figuras 4-5* do Anexo 2.2. pp.143-144). Despois, cada grupo ía á biblioteca apuntar todo o que viu e sentiu ó longo da súa entrada no “espazo negro”.

Cando remataron, entraron todos xuntos á aula e abriron unha carta que permanecera no museo todo o tempo, pero que non se podía abrir ata ese momento final. Dentro había unha historia que narraba a vida dun pequeno polbo que tivo a desgraza de ver como o fermoso mundo tan feliz que o rodeaba desaparecera para sempre, xunto coa vida dos seus familiares, amigos, amigas... e a súa mesma (Anexo 2.9. p.157).

Aquel día volvía á casa feliz, burlándome un pouquiño (aínda que non estea ben facelo) daquel mariñeiro que nunca me daba pescado coa súa nasa. Mais de súpeto empezou a custarme nadar, a auga non estaba lixeira como todos os días, non era capaz de impulsarme cos meus tentáculos, por máis que facía forza. Aquel paraíso azulado volvérase negro, un negro espeso que non me deixaba respirar.

Mamá non estaba. E papá tampouco. Eu era demasiado noviño como para entendelo, pero era evidente que morreran por culpa daquela negrura pegañenta. (Extracto do conto do *Prestige* RM-M3)

Para concluír, fixeron un enorme mural entre todos no que reflexaban o vivido e sentido.

Paralelamente a todas estas accións, realizouse tamén outra que foi transcorrendo ó longo de todo o período de prácticas neste centro. Ó igual que

as outras, estaba tamén especialmente enfocada a sumar unha iniciativa máis a prol da consolidación dun centro que teña en conta o valor da contorna. Tal acción refírese á construción dun horto ecolóxico con invernadoiro, baixo o cal se agocha un gran traballo de fondo, tanto no relativo á busca de sementes ecolóxicas como á súa construción física propiamente dita, dende o traballo coa terra ata a montaxe do plástico do invernadoiro.

Neste proxecto, malia que ten partes que están directamente relacionadas con labores de xestión, contouse sempre coa participación activa do alumnado. Deste xeito, dedicouse unha sesión cos nenos e nenas de 4º, 5º e 6º para invitalos á reflexión crítica acerca das bondades do ecoloxismo como solución para o sustento do planeta e como posible oportunidade de futuro para o seu medio rural. Ademais de realizar un rico debate sobre a cuestión, nesta sesión proxectouse un vídeo animado sobre algunhas as peculiaridades do ecolóxico (Justicia Alimentaria, 2012)

Ademais, contouse en todo momento coa participación activa do alumnado nos traballos físicos para a montaxe do horto, creando un clima de traballo cooperativo moi san e emocionante. Ó mesmo tempo, a acción tamén involucrou ás familias, nun intento de impulsar a súa participación activa na educación escolar dos seus fillos. A súa colaboración, motivada por unha carta que se lles enviou (Anexo 2.10. p.158), foi todo un éxito. Por suposto, a mellor parte do realizado co horto ecolóxico está por vir e xa excede a brevidade deste período de prácticas. O seu funcionamento e produción, sempre coa participación do alumnado, dese poñer en valor a forza produtiva deste medio no que viven estes nenos e nenas.

Para rematar coa descrición do feito no CPL, cómpre sinalar que se realizou unha xestión administrativa que tiña por obxectivo a inclusión, no catálogo galego de árbores senlleiras, da centenaria carballeira que se atopa dentro do recinto escolar (Anexo 2.11. p.160). Malia que é unha acción aparentemente fóra da participación do alumnado e sen claro vínculo coa emoción, en realidade non é máis que unha forma de protexer e darlle valor a unha zona que os nenos e nenas consideraban verdadeiramente como súa. Indiscutiblemente, é para eles e elas un patrimonio emocional.

3.2.3. Practicum III: a música

- **CEIP Tino Grandío (5º curso) – M1**

A liberdade a través da música... atractivo titular para dar comezo a unha pequena unidade didáctica que, desde logo, non estaba nos propósitos pedagóxicos de M1. A intencionalidade de dar un paso máis en canto á concepción da música brota e mana da utilización de diferentes estilos musicais, recurso empregado por M1 durante toda a fase de estadía, á hora de procurar a impregnación dos pequenos discentes nun profundo sentir, introducindoos de cheo no tema, axudándolles a combater ese mar cheo de tempestades que, ó final, asumirá a súa rendición ante esa pequena pero sólida chalana, onde navegan as emocións dos nenos e nenas.

A **S1**, *A música nos nosos días*, abordou o que é, supón e en que consiste a música no día a día de cada un.

Identificades a música como algo importante na vosa vida? – preguntou M1. Os nenos e nenas comezaron a dicir algunhas das súas cancións favoritas, cantándoas en voz baixa, comentándoas uns cos outros. De seguido, pediúselles ós pequenos discentes que escribisen, individualmente, un ou varios títulos, unha ou varias frases dalgunha canción que, por determinado motivo, provocase neles un sentir cun determinado peso no fondo dos seus corazóns. Unha vez pasada unha pequena franxa temporal de concentración, risas e dúbidas, anotaron ó carón do que escribiran o sentimento que podería definir as súas propias composicións musicais.

Nun acto de implicación e transmisión de confianza docente, M1 e M2 abren as portas da súa vida, demostrando nunha serie de vídeos (GunsNRosesVEVO, 2009; Hellosempa, 2009; OasisVEVO, 2014; Official AC/DC, 2012) que a música, efectivamente, é algo máis que negras, corcheas e partituras con símbolos intelixíbeis.

Xa na **S2**, a música asumiu o importante papel de constituír un mecanismo revelador dun pasado esquecido e maltratado, ignorado e repelido. É por elo que, baixo o nome de *O doce son da memoria*, emerxeu a necesidade de darlle

á música un carácter recordatorio, sendo esta unha forma de evitar o esquecido e, ademais, de ensinalo.

Para conseguir que o alumnado de quinto do CTG vise a música desde esta perspectiva, M1 concedeulle a esta harmónica arte un importante valor sentimental: resumiu toda a súa infancia nunha peza musical (Sara, 2008), a cal o transportada sentimentalmente a aquel entón.

M1 máis M2, unha vez dialogado e seren obxecto das preguntas desas dez pequenas mentes soñadoras, viaxaron pola faceta histórica da música, percorrendo a evolución desta arte musical. Así, descubriuse como os antigos labregos, mediante coios, sachos e diversos instrumentos rudimentarios producían uns sons que, acompañado co canto das mulleres que os vían faenar, facían menos duras as longas horas de traballo no campo. Evolucionouse, posteriormente, ata os primeiros instrumentos da Música Tradicional Galega (*Figura 1* do Anexo 3, p.161), proxectándoos no encerado dixital, á vez que se focalizaba a atención no pandeiro, no tambor, nas cunchas, na pandeireta e na gaita, unindo esta última ó baile por excelencia dentro do folclore galego: a muiñeira, a de Chantada en particular (Parqueespana, 2013). Por último, reproducíuse a mítica e conmovedora canción *O Son do Ar*, de Luar na Lubre, tan presente na vida da aula deste 5º curso do CTG.

Vedes algunha diferenza entre os vellos labregos, as rapazas que danzaban ó compás da muiñeira e nós, gozando coa melodía de *O Son do Ar*? – inquiriu M1.

No último tramo desta S2, penetrouse nun apartado social, clave na derradeira actuación desta proposta. Para elo, proxectouse o tema *Civil War* dos Guns and Roses (Azuara, 2008), onde se viu á perfección o sufrimento e a destrución que trae consigo un conflito bélico. En confrontación a este primeiro tema, que buscaba un impacto social, apareceu a fabulosa *Imagine*, do ex Beatle John Lennon (Millán, 2009), tentando establecer lazos optimistas e esperanzadores.

A **S3**, *A esperanza do cambio*, tiña por obxectivo dar un paso máis e espertar conciencia de acción, loita e reivindicación na procura da liberdade, sempre

partindo do respecto e da igualdade, condicións inalienables das que debe gozar calquera ser humano. Fomentar unha actitude reivindicativa sustentada e amparada nunha crítica baseada na forza do pensar e do sentir. Introducendo xa o núcleo central da sesión, a música brinda tamén un amplo repertorio para canalizar e transmitir a forza e a ilusión que precisa unha persoa para que o mundo sexa, definitivamente, berce e fogar de renovadoras e emocionantes ideoloxías.

M1 máis M2 reproduciron unha serie de exemplos onde diferentes grupos e artistas manifestan, baixo as letras das súas cancións, a desconformidade fronte a un tema, buscando así a reacción do alumnado ante esas temáticas de índole social. A *Costa do Silencio*, de Mago de Oz (Wayra, 2017), onde se demanda un coidado do medio natural e medidas para facelo (destaca a catástrofe do Prestige); *Violencia Machista*, de Ska-P (Anarkiazero, 2009), peza transmisora de coraxe e valentía ás vítimas sufridoras desta intransixente realidade; *We Are the World* (Danyvydeos, 2012), onde unha gran variedade de artistas de moi diversos e diferentes estilos xúntanse e realizan un vídeo clip, un gran xesto de solidariedade para as vítimas da catástrofe natural de Haití; por último, e como cumio a esta proposta, introdúcese o termo liberdade, inquirindo sobre o que ocorre cando non se posúe e, pola contra, como é a vida dunha persoa cando é dona dela. Para o primeiro dos casos, empregouse *The Wall* (Checho, 2011), onde Pink Floyd representa nun magnífico vídeo clip a represión ideolóxica que sofren os “nenos – máquinas” encerrados nunha escola – fábrica. Na situación contraria, sacouse a escena ó enérxico grupo Twisted Sisters, co seu *We are Gonna Take It* (Danger, 2013), onde un adolescente atopa o seu camiño, deixando de lado un comportamento conservador que oprimía o seu día a día e conquistando, por conseguinte, a súa propia liberdade.

A liberdade é vosa, saíde aí fóra e collédea – concluíu M1.

4. A EMOCIÓN COMO BASE DA APRENDIZAXE SOCIAL CRÍTICA: DATOS¹ (OS AUTORES)

Unha vez realizada unha minuciosa descrición da acción didáctica levada a cabo, procédense a mostrar un conxunto de datos amparados en diferentes evidencias que, á súa vez, se extraen das diferentes fontes de información empregadas polos mestres en formación durante os dous períodos de prácticas.² A súa lectura dispónse de maneira que, en primeiro lugar, mostraranse os datos relativos á nova metodoloxía que os docentes en formación pretenden levar á aula, baseada no fomento da participación do alumnado e nunha maneira máis activa de concibir o proceso de ensino – aprendizaxe. A continuación, pasan a mostrarse diferentes datos sobre as representacións sociais, previas á actuación, das diferentes temáticas; así como sobre as evidencias recollidas na propia acción, que mostrarán unha lóxica progresión dende os primeiros momentos da asimilación das novas aprendizaxes ata a súa asunción crítica como novos saberes que deben ser postos ó servizo da acción.

4.1. A IMPLANTACIÓN DO CAMBIO METODOLÓXICO

- Mostran rexeitamento cara os métodos da escola tradicional en xeral e das CCSS en particular.

O alumnado móstrase remiso a participar activamente na aula. Tómonse isto coma un fel reflexo do seu papel como simple receptor de contidos durante toda a súa etapa educativa (DO, M2-CX, 6º).

Puxéronse tristes ó dicirlles que íamos dar CCSS, non lles gusta, abúrronse (DO, M4-CA, 1º e 2º).

L: “Se estudio para un exame, as cousas esquécese” (IA-MP, M1-CC, 4º).

A mestra queixouse de que E. estaba moi despistada en sociais, requiríndolle atención (DO, M1-CC, 4º).

N. semella aburrirse nas clases, permanece absorta no seu mundo, pensado noutras cousas. Non conecta coa explicación da mestra en

¹ As Memorias de Prácticas (MP) de M4 están redactadas en primeira persoa. A memoria do Prácticum II está redactada dende a visión dun alumno e a do Prácticum III dende a visión dunha árbore do centro. Ademais, sempre que se fai alusión a un alumno, será únicamente dende a letra inicial do seu nome.

² Ver *Figura 2* (p. 34)

ningún momento, salvo cando ela reclama a súa atención deliberadamente (MP, M3-CC, 3º)

Hoxe tocaba o tema da II República. A sesión foi un monólogo da mestra no que o alumnado non participou en absoluto. Estiveron calados e mirando para ela sen maior interese, supoño que absortos no seu propio pensamento. (DO, M3-CC, 6º)

- Ante o novo método, pasan rapidamente da sorpresa á ilusión.

Na aula estableceuse unha única norma: falar. Sorriron con xesto de sorpresa. Expliquéillelo. Tiñan que falar con respecto, ordenadamente, pero falar. Era unha forma de darlles a oportunidade de tirar abaixo os muros da escola tradicional. (DO, M3-CC, 6º)

Ante a nova disposición das mesas, todas xuntas, quedáronse de pé, como se non souberan se se podían sentar. B. preguntoume sorprendido se podía tomar asento. (DO, M3-CC, 3º)

Cando lles dixen, deixade as vosas mesas libres e gardade todo, a súa cara foi de moita sorpresa (MP, M2-CX, 6º).

B: “Que raro estar así todos de pé na clase en vez de estar sentados” (IA-MP, M2-CTG, 6º).

Nun principio os nenos e nenas mirábanse con cara estraña, estaban xuntos, nunha única formación de mesas e cadeiras, véndose todos as caras; por outra banda, non entendían iso de gardade os libros. Estaban fóra do seu contexto de confort, os nervios facíanse visibles neles. A súa expresión facial relaxouse cando souberon que a súa produción non ía ser avaliada con ningunha nota numérica (MP, M1-CC, 4º).

Os dos outros cursos víronme preparar á actividade e puxéronse a berrar. As persianas estaban baixadas e petaban nelas, preguntaban para que era ese fútbolín. Dinme conta de que eles tamén querían facer actividades coma as que facemos nós. (DO, M4-CA, 3º 4º 5º e 6º)

Despois de pedirllas que fixeran un debuxo totalmente libre e cos materiais que quixesen, eles preguntaban constantemente: “Podemos facer como queiramos?” (MP, M2-CX, 6º)

Preguntábanse que facían alí eses elementos. Os maiores botábanlle a culpa ós novos mestres, e os medianos e pequenos dicían que eran máxicas, que se movían e que se calabas e te parabas a escoitar ata falaban. Esas follas eran diferentes. Ó día seguinte as cativas e cativos estaban a falar coas follas, pensaron que ó mellor viñan da carballeira

do colexio e polo tanto empezaron a sospeitar que tiñan entre eles un lugar máxico. (MP, M4-CPL³)

Atopades algo malo, que non se poida facer, nesta forma na que eu decido darvos clase? – pregunteille ó conxunto de alumnos/as. As respostas foron tan sinceras coma gratificantes para min: “no, eu aprendo máis”; “así acórdome do que aprendo, se estudio para un exame, as cousas esquécese”; “vasnos dar agora ti sempre?” (DO, M1-CTG, 5º)

Estes acontecementos adoitaban ocorrer despois do recreo. Levo toda a vida vendo aos nenos e nenas xogar no patio e este é o momento que máis lles gusta, non se queren ir, quédaselles curto... quedei fortemente abraiado cando escoitei a U. preguntarlle a M3 e M4 cando ía rematar o recreo para así poder volver á clase. (DO, M4-CPL, CPL).

Pola tarde o profe púxonos música mentres traballábamos, parece que toda a clase estaba contaxiada dun ambiente diferente, respirábase felicidade.(MP, M4-CA, 1º / 2º).

O primeiro que fixeron ó chegar á aula foi mirar se había papeis colgados do teito, naquela meiga que tantas sorpresas lles traía de cando en cando. (...) En canto os viron saltaban de alegría simulando querer collelos...e podían facelo, mais respectaban que ese momento estaba reservado para a fin da sesión. (DO, M3-CC,3º)

Estes acontecementos adoitaban ocorrer despois do recreo. Levo toda a vida vendo ós nenos e nenas xogar no patio e este é o momento que máis lles gusta, non se queren ir, quédaselles corto... quedei fortemente abraiado cando escoitei a U. preguntarnos cando ía rematar o recreo para así poder volver á clase. (MP, M4-CPL, CPL).

- Móstranse atraídos polo nova forma de ensinar CCSS.

L: “Vasnos dar ti sociais hoxe?” (IA-DO, M1-CC, 4º)

S: “Cando volvemos ter sociais, Alejandro?” (IA-DO, M1-CTG, 5º)

O: “Cando volvemos ter clase só contigo?” (IA-MP, M2-CX, 6º).

M: “Vas darnos ti a seguinte clase de sociais?” (IA-MP, M2-CX, 6º).

N: “Gustoume moito a clase de hoxe, foi diferente a todas as demais” (IA-MP, M2-CTG, 3º)

D: “Estas clases son raras, falamos de cousas que ocorren de verdade” (IA-MP, M2-CTG, 3º).

³ A maioría de evidencias do CPL non se refiren a un curso en concreto, senón que proveñen do conxunto xeral do alumnado, pois as propostas foron realizadas con todos e todas elas.

Pouco tardaron en expresar o seu gusto polas CCSS (...) algunhas veces miraban o horario que tiñan colgado na parede, sinalaban esta materia, e sorrían mirando para min. (MP, M3-CC, 3º)

A materia de CCSS converteuse na súa preferida cando comezamos a traballar coa proposta da memoria. A. díxome o mércores que lle daba moita pena que non houbera máis clases ata luns. (DO, M3-CC, 6º)

- Amosan motivación ante a acción cooperativa á hora de traballar.

E así, despois de xuntar todas as palabras, sentimentos e expresións do alumnado, deuse con unha liña do tempo que se fixo de xeito grupal. O alumnado unha vez se soltou mostrou unha grande colaboración entre si (MP, M2-CX, 6º).

Nesta sesión que traballaron en grupos, fíxose patente que non estaban afeitos a facelo. Aínda así, mostraron un grande entusiasmo á hora de traballar, o que fixo que o proceso e os resultados fosen moi positivos (DO, M2-CX, 6ª).

Maiores e pequenos puxéronse mans a obra e fixeron unha cadea humana para transportar a auga o máis axiña posible (MP, M4-CPL, CPL).

Idea que pronto entrou en conflito e derivou, grazas ó consenso de todos, na elaboración dunha recollida de firmas (...) (MP, M1- CC, 4º)

Houbo un momento inicial, unha vez sentados en grupo, no que parecía que aquilo non saíría ben. Comezaron a tirarse algún bolígrafo uns a outros (...) Suxerímoslles que estaban así para construír algo xuntos, de xeito cooperativo, dixémoslles que entre todos era máis bonito e gratificante. (...) calmáronse e asumiron o reto (MP, M3-CC, 6º)

Cando tiveron marxe para actuar, unha das primeiras cousas que fixen foi intentar que se axudaran, que traballaran en equipo. Explíqueilles que axudar non é resolver, que é apoiar e colaborar. Entendéronme e axudáronse ben, con paciencia. Foi algo que me sorprendeu, xeralmente cando lles falas de axudarse adoitan dar a solución de inmediato. (...) Advirto boa potencialidade para traballar en equipo. (DO, M3-CC, 3º)

Cando xuntamos as cartolinas para facer un gran debuxo cooperativo, apareceron algunhas disputas pola xestión do espazo e polo feito de debuxar unha ou outra cousa (...) mais axiña se estabilizaron e comezaron a debuxar, mentres eu os animaba a tomar as decisións de xeito democrático. (MP, M3-CC, 3º)

O certo é que percibín dende o primeiro día que neste colexio se pon interese co traballo cooperativo. Non é doado ter na mesma aula nenos de ata 3 cursos diferentes (...) mais a cooperación entre uns e outros

consegue salvar con creces as posibles dificultades do agrupamento.
(MP, M3-CPL, CPL)

- Ante o novo proceder, asumen un maior grao de participación e intervención.

Con esta sesión confírmase que o alumnado se vai soltando, e móstrase cada vez máis participativo á hora de facer debates e asembleas. (MP, M2-CX, 6º).

Vexo ós alumnos liberados, no resto de materias están coa cabeza agachada facendo exercicios e na Clase de Ciencias Sociais poden falar o que queiran e expresarse (MP, M2-CTG, 3º).

Non paraban de facer preguntas, estábamos vendo algo que nunca nos imaxináramos que podería pasar.(MP, M4-CPL, CPL).

A canción da Marinheira chamoulles moito a atención, falaba dunha muller que perdera ó seu amor nun naufraxio. Recordo a D. hipnotizado reflexionando sobre a letra.(DO, M4-CPL, CPL).

Unha vez visualizado o vídeo, unha chuvia de preguntas caeu sobre min, e todas elas relacionadas co personaxe principal do vídeo, Don Anselmo: “Por que o levan?”; “Pero que non fixo nada malo!”; “Vano matar?” (MP, M1-CTG, 5º)

Cando viron a miña funda correron rodearme, intrigados. (...) Unha vez que lles expliquei brevemente como realizabamos as labores de extinción, comezaron a preguntarme infinidade de cousas, algunhas tan concretas que nin sequera lle las puiden contestar, a pesar de levar varios anos no oficio. (MP, M3-CPL, CPL)

Percibo que cando abro espazo para o debate e a interacción, a súa participación vai en constante aumento. Non amosan inseguridade polo feito de que poidan equivocarse na súa opinión e respectan cada vez as quendas de intervención dos demais. (MP, M3-CPL, CPL)

- A totalidade do alumnado móstrase plenamente integrado no novo método.

Deste xeito, O, que era unha clara vítima do sistema tradicional no resto de materias, estaba a aportar reflexións e ideas do máis críticas. Parecía que sensibilizara moito co tema (MP, M2-CX, 6º).

Sorprendeume que esta reflexión viñese por parte de N, unha rapaza que case era incapaz de realizar unha conta matemática e que se atopaba totalmente desmotivada na aula, sensibilizouse coas imaxes e mostrou a súa indignación e crítica cara o mal coidado dos montes (MP, M2-CTG, 6º).

Mentres escoitábamos o conto, coa música de fondo, notábase no ambiente que nos sentimos identificados coa historia e que nos gustaba. Era emotivo e bonito. (MP, M4-CA, 1º e 2º).

Observo a todos diferentes nestas clases... todos falan máis, vense motivados (DO, M4-CA, 1º e 2º).

N e S, nun principio afastadas nas relacións sociais establecidas na aula, únense ó resto de compañeiros e compañeiras á hora de debater e expresar o por que de diferentes cuestións de tipo social (DO, M1-CTG, 5º).

R. gozou como nunca buscando rectas e ángulos no patio do colexio. Pediume folios ata en tres ocasións porque non paraba de encontrar figuras matemáticas no mundo real. Acostumado como está a non brillar nunca na aula, este foi o seu día grande (...) presumía da súa tarefa ante todo aquel que atopaba polo camiño. (MP, M3-CC, 3º)

Quedei abraiado cando a mestra de PT me veu dicir que prefería que B. e D. seguisen comigo na clase. Díxome que llo pediran encarecidamente e que ela consideraba que o mellor para eles era que seguisen divertíndose comigo. (DO, M3-CC, 3º)

Os grupos formáronse de tal xeito que os máis pequenos/as fosen repartidos e puideran ter así o amparo dos maiores para certas actividades nas que o precisarían. Que cousas nos depara o destino! Salvando o mundo aos tres anos! (MP, M3-CPL, CPL)

4.2. A MEMORIA HISTÓRICA

4.2.1. A ausencia de emoción na representación da guerra

Conciben a historia como algo pechado, sen influencia algunha no seu presente.

Non son conscientes de que ata fai 40 anos, estivemos nunha ditadura onde os avós e incluso seus pais, vivían en termos de represión. (DO, M2-CX, 6º).

Cando lles preguntei que era a historia para eles, comezaron a enunciarse feitos e descubrimentos do pasado. Pregunteilles entón se pensaban que ese pasado mudaba nalgún aspecto o seu presente e nun primeiro momento dixeron que non. Sorprendeume, por exemplo, que non asociasen de primeiras que o descubrimento da roda (acontecemento histórico enunciado por eles), posibilitaba que houbese hoxe coches. (MP, M3-CC, 3º)

Identificaron entón que nun pasado non tan afastado puido ter habido algunha guerra (...) mais ante a pregunta de se iso lles influía nalgo a eles e elas, afirmaron convencidos que non. Vían a guerra como algo que ocorreu, alguén a gañaría e outros perderían, pero unha vez rematada non deixaría pegada algunha no transcurso do tempo. (MP, M3-CC, 3º)

- Ante a busca da información, os familiares eluden o tratamento da temática.

S: “Meu pai díxome que non podía responderme esas preguntas, que non se acordaba”. (IA-MP, M2-CX, 6º).

C: “Miña nai dixo que iso xa viña no libro, non me ía dicir nada novo”. (IA-MP, M2-CX, 6º).

Non todos os familiares estiveron dispostos a achegar a súa experiencia tanto na Guerra Civil, no caso dos avós, como no período franquista no caso dos pais sobre todo. (MP, M2-CX, 6º).

Constátase que todo o que trate temáticas novas ou o que se faga de xeito innovador, non gusta nas familias. Son afíns ó tradicional. (DO, M2-CX, 6º).

No momento de comezar a falar sobre as preguntas que fixeran na casa, B., R. e J. dixeron que non lles contaran nada, que afirmaban non saber nada. No transcurso da sesión pregunteilles disimuladamente se vivían cos seus avós e os tres dixeron que si. Parece estraño que, por idade, especialmente eses avós non tivesen nada que aportar. Non sei se calan porque eles mesmos se senten incómodos falando diso ou porque consideran que así protexen ós seus netos e netas dalgo que lles poda facer dano. (DO, M3-CC, 6º)

- O alumnado ve a guerra como algo estereotipado e aséptico.

Despois de preguntarlles polo que vían naquelas imaxes, as respostas foron do máis abstractas; “Soldados”, “Armas”, “Republicanos” ou “Vermellos”. (MP, M2-CX, 6º).

Os debuxos resultaron ser do máis estereotipados (...) armas, tanques e soldados loitando adoitaban ser protagonistas habituais deses debuxos. (DO, M2-CX, 6º). (*Figura 1* do Anexo Datos p.162)

O alumnado ve a guerra como algo irreal, que non ocorre e que non ten consecuencias, propio da fantasía. (MP, M2-CX, 6º).

Coa influencia das novas tecnoloxías, boa parte do alumnado ve as guerras como algo propio dunha película ou un videoxogo. Ó non estar cerca nin no tempo nin xeograficamente, é como se a Guerra Civil non existise. (DO, M2-CX, 6º).

Os debuxos eran todos de tanques, bombas, pistolas... (DO, M4-CA, 1º E 2º). (*Figura 2 do Anexo Datos p.162*)

O primeiro son todos o identificamos con pistolas e metralletas disparando pero o segundo ninguén sabía de que podía ser. R. dixo que podía ser cando se cargan as armas (MP, M4-CA, 1º E 2º).

Chamounos a atención que A, o único neno da clase, imprimiu un par de parágrafos sacados da Wikipedia, expoñéndoa con seguridade ó resto de compañeiras o que era e en que consistía unha guerra (DO, M1-CC, 6º)

“A historia son inventos (a roda)”, “é o descubrimento de América por Cristobal Colón”, “á historia pertence Isaac Newton”; “os cavernícolas forman parte da historia”. Vemos como relacionan a historia con acontecementos ou figuras ilustres do pasado, de xeito illado. Y: “no futuro haberá coches voadores” (IA-MP, M1-CC, 4º)

Unha vez que se asentaron na forma de traballar de xeito cooperativo, comezaron a debuxar o que entendían por guerra. No debuxo trazaron as primeiras liñas do que ía ser un castelo e un muro. Nin rastro de presenza humana. (PA-MP, M3-CC,3º). (*Figura 3 do Anexo Datos p.163*)

R: “Cando tiraron a bomba, Antonio colleu a metralleta e saíu fóra loitar coma un home, para acabar dunha vez por todas cos seus inimigos” (PA, M3-CC, 6º)

L: “No ano 1936 chamaron a Antonio para que acudise á guerra que se ía producir no Corgo. A guerra duraría un período de 3 anos. Cando marchou na casa non se puxeron moi contentos, porque lles axudaba na casa coa granxa e cos seus animais” (PA, M3-CC, 6º) (M1-CC, 4º).

- Na asunción do conflito, manteñen o convencional final feliz, obviando o innegable e real valor humano da morte.

Os resultados foron os esperados, historias dun Antonio que o pasara mal, que estivo triste, pero que volveu da guerra. Nalgúns casos incluso chegou a formar unha feliz familia (MP, M1-CC, 6º)

Produción posterior á lectura de *Fume*.

A maioría do alumnado mantiña unha concepción feliz da guerra: a familia do conto volvera ó seu fogar, todos xuntos e felices xa que a guerra rematara e eran liberados do campo de concentración; ou debuxaban unha casa desprendendo fume negro, sen ver o que había detrás dese gris gas (*Figura 4 do Anexo Datos p.163*) (PA-MP, M1-CC, 4º).

R: “Pasaran xa tres anos e Antonio seguía vivo e ata se puxera máis musculoso nos anos da guerra. Cando volveu ó Corgo casouse con

Antonia (...) e viviu moi satisfeito do que fixera na súa vida” (PA, M3-CC, 6º)

B: “Cando volveu da guerra, continuou co seu soño de ser médico, como outra moita xente. Casouse cunha muller chamada Alba e tivo dous fillos” (PA, M3-CC, 6º)

- Identifican o conflito bélico como algo fóra da súa contorna próxima.

Como na súa historia recente non botan en falta a ninguén, nin hai consecuencias palpables, non ven que a guerra tamén estivo patente en Xermade. (DO, M2-CX, 6º).

Nesta aula, a guerra é vista como algo que acaece nas cidades, no rural non afecta. (MP, M2-CX, 6º).

Algúns vían imposible, como foi no caso de M e C, que algo tan trágico sacudise a nosa terra (MP, M1-CC, 4º).

J: “Estados Unidos, para conquistar un territorio ou algo doutro lugar, ten que provocar unha guerra!” (IA-MP, M1-CC, 4º).

C: “Na guerra hai mortes, os soldados morren nas batallas das cidades” (IA-MP, M1-CC, 4º).

Cando lles preguntamos se consideraban que na súa contorna máis próxima puidera ter ocorrido ou podería ocorrer unha guerra, dixeron que non, que alí había paz. (DO, M3-CC, 3º)

No seu documental aparecían escenas da súa casa natal e algún veciño da zona falando del. Quedáronse totalmente desencaixados cando viron que O Piloto nacera no Corgo. (MP, M3-CC, 6º)

- Non asumen a existencia de vítimas na guerra nin a relevancia do seu papel.

J: “Mirade como disparan (risas)” Despois de ver unha imaxe dun fusilamento (*Figura 5* do Anexo 1.4. p.164) (IA-MP, M2-CX, 6º).

Ven a guerra dun xeito que só é destrución material, como se a xente non estivese implicada e non padecese. (DO, M2-CX, 6º).

Aquel alumnado nin se imaxinaba ás consecuencias que deixara consigo ese conflito; crianzas orfas, xente exiliada, asasinatos, encadeamentos, persecucións, etc. (MP, M2-CX, 6º).

L: “Había dous gobernos: os republicanos, que apoiaban á república; os sublevados, que apoiaban a Franco” (PA, M1-CC, 6º).

Tratamos o papel da muller na guerra: a opinión xeral era que moitas quedaban na casa, atendendo os fillos e realizando as tarefas do fogar (MP, M1-CC, 6º).

Vían unha guerra, como especialmente afirmou J, amparada e xustificada en causas militares, económicas ou territoriais (MP, M1-CC, 4º).

Comezamos entón a poñer no taboleiro os diferentes conceptos sobre a súa visión da guerra, tanto as súas propias ideas como aquilo que lles transmitían na casa. (...) Unha vez rematado o proceso, puidemos apreciar como entre os conceptos recollidos non houbera espazo para a palabra vítima. Tivemos que ser nós os que a engadimos. (DO, M3-CC, 6º) (*Figura 2 do Anexo 1.1. p.164*)

Salvo na de E., o resto das redaccións representaban a figura de Antonio como unha persoa cunha vida normal. Fora á guerra en contra da súa vontade e volvea. Máis nada. Non o vían como unha posible vítima do conflito, nin sequera a pesar do feito de ter que ir obrigado. (MP, M3-CC, 6º)

4.2.2. A emoción como fío condutor do ensino da temática

- Asumen que a guerra tamén ocorreu ou tivo influencia na súa contorna máis próxima.

A: “A miña avoa dicía que non se podía fiar dos veciños nin de ninguén porque se non eras franquista ías presa”. (IA-MP, M2-CX, 6º).

M: “Miña nai dixo que a súa avoa tiña que pedir permiso ós homes para poder saír da casa e esas cousas”. (IA-MP, M2-CX, 6º).

C: “Cando tiña a nosa idade, meu avó tiña que actuar como lle mandaban os franquistas”. (IA-MP, M2-CX, 6º).

B: “Podía pasar aquí iso e teríamos que marchar nós, coma xa lle pasou ó avó de Sabela”. (IA-MP, M4-CA, 1º e 2º).

Entre todos déronse conta de que a guerra non é algo que elixes senón que pode aparecer en calquera momento e en calquera lugar. (MP, M4-CA, 1º e 2º).

P: “Para nos, a Guerra Civil por aquí durou tres anos”, (PA, M1-CC, 6º).

Os nenos quedaron especialmente abraiados cando, ó igual que acontecera en sexto, visualizaron eses camiños de Arxemil, oíndo falar a esas persoas que tantos días da súa vida viron. A identificación coa figura de O Piloto era máxima, chegando a preguntarse uns ós outros como unha persoa que loitou da forma que o fixo, puido morrer dese xeito, fusilado polas costas, só, coma se fose unha rata de cloaca (MP, M1-CC, 4º).

A figura de Pedriño e a súa historia axudoulles a darse conta de que a guerra ocorrera tamén alí. (DO, M3-CC, 3º)

R: “En que parte de Arxemil estás? Eu quero coñecerte porque es moi simpático. Grazas polas cartas que nos deches (...) gústanme moito.” (PA, M3-CC, 3º)

B: “Por que non imos visitar a Pedriño? Así vemos como se encontra...” (IA, M3-CC, 3º)

Quedaron abraiados cando viron no papel un número tan elevados de mortos e, especialmente, cando se fixaron en que algúns deles eran do Corgo e que a causa da súa morte era o paseo (Anexo 1.5. p.130). (MP, M3-CC, 6º)

Cando preguntaron nas casas sobre o que sabían da guerra, algúns aprenderon de súpeto que familiares seus acudiran a ela, a maioría por obrigación. (...) Algo que descoñecían por completo ata ese momento. (MP,

O descubrimento da figura de O Piloto axudounos moito á hora de fortalecer o convencemento de que a guerra tamén ocorrera no Corgo. Non así o de Alexandre Finisterre, pois el era dun lugar afastado; pero O Piloto era da súa zona, as nosas pescudas e o seu documental demostrábano perfectamente. (MP, M3-CC, 3º/6º)

S: “É de verdade! Pedro escríbenos!” (IA, M3-CC, 3º)

- Comezan a mudar a súa visión da guerra, asumindo a presenza nela de vítimas.

Na Guerra non hai vencedores senón vítimas, aparece sen que nós a busquemos nin que teñamos nada que ver nela e debemos saber poñernos no lugar dos demais, xa que antes tocounos a nós e pódenos volver a tocar. (MP, M4-CA, 1º e 2º).

B. percibiu o sufrimento da xente e preguntou retoricamente e frustrado por non entendelo: “Pero por que ten que haber guerras? Se sempre o imos pasar mal!” (IA-MP, M4-CA, 1º e 2º).

Identifican o odio cara a xente que lles facía estar nesa situación de penuria e tristeza por ter que fuxir da súa terra.(IA-MP, M4-CA, 1º e 2º).

Na foto na que aparecían un neno agarrado co seu pai e chorando os dous supoñían que estaban tristes porque lles puido morrer un ser querido na guerra.(MP, M4-CA, 1º e 2º).

A: “É unha inxustiza e unha pena que por pensar distinto teñas que morrer”, (PA, M1-CC, 6º).

A: “Mira, matouno e estase rindo”, (*Figura 5*, Anexo 1.4, p.127) (IA-MP, M1-CC, 6º).

Chamoulles especial atención o lugar onde estaban, o cal non foron capaces de adiviñar. Cando lle explicamos que aquilo era un campo de concentración, a vida que se levaba neles e o destino que tiña a xente que levaban á forza alí, nese momento si que me deu a sensación de que, por dentro, pensaban realmente no neno e na vida tan cruel que levara (MP, M1-CC, 4º).

L: “Se vas á guerra pode que volvas ou non. Se regresas, podes volver mutilado” (PA, M1-CC, 6º).

En cor vermella aparecía nos laterais as seguintes preguntas: “Causas militares?”, “Causas políticas?”, “Causas territoriais?” (*Figura 8*, Anexo 1.4, p.128) Os nenos quedaron sumamente impactados ante a atrocidade que se prestaba diante dos seus ollos. Rubén máis eu preguntamos: - É unha causa militar, territorial ou económica xustificación algunha para atentar contra a vida deses nenos e nenas? – no, responderon. As súas caras dicíano todo: rostros desencaixados, sen indicio algún de sorriso (MP, M1-CC, 4º).

M1: “Quen credes que perde sempre nunha guerra?”. As respostas dos nenos e nenas, unha vez comprendido ó que leva e o que supón unha guerra, foron tan contundentes coma gratificantes para nós: “as vítimas”. Quedáralles claro! Convencéranse diso, é máis, crían e sentían o que dicían! (MP, M1-CC, 4º).

Ante o tratamento que se fixera na sesión anterior sobre a existencia de persoas que o pasan mal nun conflito, Lucía exclamou con ímpeto, unha vez coñecida a súa historia, que Pedriño era unha vítima. (MP, M3-CC, 3º)

Malia que non verbalicen ou non expresen continuamente o termo vítima, xa son capaces de recoñecer facilmente que na guerra hai moito máis que o que se pode ver nas películas. Teñen asumida a existencia de persoas que sofren nela e con ela. (DO, M3-CC, 3º)

Para os de 6º a consolidación do que é ser vítima foi relativamente doada, axiña o asimilaron, a partir da presentación das penurias sufridas por algunha xente no conflito. (MP, M3-CC, 6º)

- A dor das vítimas e as represión concíbense como os elementos fundamentais do conflito.

O silencio que presenciou a clase durante uns segundos foi moi revelador. Penso que esta imaxe fixo sentir orgullo no alumnado, especialmente nas alumnas, o cal é para estar contentos. (*Figura 12* do Anexo 1.4. p.129) (MP, M2-CX, 6º).

C: “Sinto orgullo por esas mulleres, porque estaban loitando polos seus dereitos” Despois de ver a imaxe de mulleres armadas. (*Figura 12* do Anexo 1.4. p.129) (IA-MP, M2-CX, 6º).

P: “Agora que me dou conta a vida de Antonio foi moi dura. A Guerra Civil é moi dolorosa”, (PA, M1-CC, 6º).

P: “Si estivésemos na pel das persoas ás que pillou a guerra, sería interminable”(PA, M1-CC, 6º).

Referido á morte de O Piloto a mans da Garda Civil:

N: “Covardes!”. O resto de compañeiros contemplaban, con ollos de pena, como xacía ó lado dun fermoso río o corpo dun home que resistiu a opresión da época ” (IA-MP, M1-CC, 6º).

Inspirándose na figura de O Piloto.

E: “Eu esconderíame no monte a pesar das súas consecuencias” (DO-PA, M1-CC, 6º).

Inspirándose na figura de O Piloto

S: “O pai dos fillos non creo que volvera, xa que iña que fuxir da guerra e dos que o querían matar. Pasaría moita fame e medo. Eu creo que fose a onde fose, esconderíase no monte” (PA, M1-CC, 6º).

Tomando como exemplo ó Piloto.

J: “Se a min me pillara a guerra, tamén faría como O Piloto” (PA, M1-CC, 6º).

“Unha vítima é a persoa que sofre indo á guerra”, “son as persoas que sacan das súas casas e as matan”, “é o neno que se ten que marchar e deixar ós seus amigos aínda que non queira” (IA-MP, M1-CC, 4º).

Tras desvelar o final do conto de Pedriño.

Ó rematar a lectura do conto, todos os nenos ficaram sorprendidos: “Mataron ó pai de Pedriño...”, “Pobre Susiño, non vai coñecer o seu pai”, “É o Piloto!” (IA-MP, M1-CC, 4º).

L.: “Sinto moito o que pasou cando eras pequeno, sobre todo polo teu irmán Susiño. Eu perdín a meu avó non fai moito e queríao moito. O meu consello é que sempre levas a teu pai no teu corazón e eu a meu avó” (Carta a Pedriño) (PA, M3-CC, 3º)

N.: “Eu tamén vou ó colexio no autobús e a min tamén se me pasara o que che pasou a ti estaría moi triste. O meu consello é que penses o que che gusta máis e poñeraste contento. Faino porque eu fíxeno un día cando estaba triste e consoloume.” (Carta a Pedriño) (PA, M3-CC, 3º)

E.: “A vida do Piloto tivo que ser moi triste, sempre fuxindo de todos... . Tería fillos? E a súa muller onde estaría?” (IA, M3-CC, 6º)

- Nunha fase máis avanzada do proceso, integran as súas emocións e sentimentos na súa nova representación da guerra.

O silencio escoitouse durante uns longos e intensos minutos. Ós meus compañeiros quedáraselles o rostro branco e sen expresión ó coñecer o desenlace. B. levantou as gafas para secarse unha bágoa que lle esvaraba pola cara... Vivíase un cúmulo de sensacións constantes. (Anexo 1.3. p.126) (MP, M4-CA, 1º e 2º).

O cadro do *Guernica* que nos ensinou era unha imaxe cargada de medo, de terror, de angustia... non podíamos expresar con palabras o que nos facía sentir pero a todos nos chamou moito a atención. (MP, M4-CA, 1º e 2º).

L: “Eu creo que a guerra é moi mala, pásase moito medo. Se vas a un paseo non volves. Se vas a un paseo é por pensar diferente ou por non querer ir á guerra, así que mátante” (PA, M1-CC, 6º).

Metémolos na situación dun neno ou nena de sete ou oito anos o cal, tras unha serie de toques na porta a altas horas da noite, non volve ver os seus pais. Que será dese neno? Como vos sentiríades vós? “Eu non volvería a ser feliz nunca”, “eu buscaríaos ata atopalos”, “pasaríame o día chorando”. Máis da metade da clase, quedou sen resposta (IA-MP, M1-CC, 4º).

Interpretación do final do filme *A lingua das bolboretas* J (meteuse no papel de Roque, o neno protagonista): “Ó día seguinte leváronse a meu pai e miña nai, despois dun mes volveron pero íanse de repente. Así sucesivamente ata que, pasados cinco anos, chegou meu pai cun pé amputado. Desde aquel día todo se parou, foi moi duro” (PA, M1-CC, 4º).

E: “Un día a familia decidiu chamar ó profesor (D. Anselmo). Tramaron un plan xuntos para fuxir (...) O profesor conseguiu entreter ós gardas para que a familia escapase. Cando o profesor estaba volvendo, os gardas disparáronlle. O pobre profesor deu a súa vida por salvar a esa familia

O novo debuxo non se parecía en nada ó que empezaran unhas semanas atrás. Nel, por suposto, xa estaba Pedro e a súa familia, con rostros de dor e medo nas súas facianas. Escribíronlle, tamén, sentidas

dedicatorias para que saíse adiante e puidese superar todo o que lle ocorrera. (MP, M3-CC, 3º) (*Figura 5* do Anexo Datos p.164)

Vense cores escuras e amargas, como non fomos capaces de facer vermello, puxemos laranxa simbolizando o sangue. Usamos técnicas diferentes, Brais pintaba cunha palla e Lucía salpicou o mural con cor azul. Cando o mestre lle preguntou ela dixo que simbolizaban as bágoas das persoas pola dor que causa a Guerra. (*Figura 6* do Anexo Datos p.164) (MP, M4-CA, 1º E 2º).

Durante a visita ó museo apuntaron numerosas cousas, algunhas indicaban sorpresa polo que vían, outras un certo medo, pero o máis recorrente eran alusións á tristeza que sentían, á gran desolación que aquilo que estaban descubrindo lles transmitía. (MP, M3-CC, 3º)

L: “Eu se fora Antonio tería moito medo, sentiría rabia e impotencia. Non creo que tivese gaña de seguir vivindo” (IA, M3-CC, 6º)

Debe comprenderse que a guerra non é máis que un tema concreto, o máis importante se cadra sexa que aprendan a humanizar e sensibilizar en xeral a súa vida, mostrando empatía e recoñecemento cara ó sufrimento dos demais, calquera que sexa a razón del. (MP, M3-CC, 3º/6º)” (PA, M1-CC, 4º).

- Manifestan a necesidade de recoñecer o papel das vítimas no conflito.

A: “É importante que pelexemos porque todas as vítimas teñan unha homenaxe en vez de premiar ós franquistas con nomes de rúas ou estatuas”. (IA-MP, M2-CX, 6º).

C: “Dende o meu punto de vista, no lugar de poñerlle o nome de asasinos ás rúas, habería que poñer o das vítimas, xa que foron os que querían o ben”. (PA, M2-CX, 6º).

A historia deixounos consigo mulleres que loitaron polos nosos dereitos, que ían a guerra e encabezaban as trincheiras: as milicianas. Neste instante, acompañamos as nosas verbas coa exposición dalgunha que outra imaxe deste tipo de mulleres da época. Notamos como algunha nena da clase se emocionaba, e cun sorriso, dicía “eu loitaría coma ela” (IA-MP, M1-CC, 6º).

Un grupo de catro alumnas atreveuse a falar desa nena da imaxe (*Figura 5*, Anexo 1.4, p.127), á cal lle faltaba unha perna. Preguntaban, con rostros realmente desoladores, como lle podían facer iso. Auguramos que, seguramente, tivera que marchar do seu pobo, Guernica, a causa da diversión coa que a lexión Cóndor bombardeara, por petición e mutuo acordo con Franco, un pobo do interior de Vizcaya. Dábanse conta de que, despois de tanta dureza, de tantas mortes e despois de que correra tanto sangue, ó final, só quedaban vítimas (MP, M1-CC, 6º).

Tras desvelar o final do conto de Pedriño e unha vez identificado este e a súa familia como vítimas, ó igual que Elsa, O Piloto, o neno de *Fume*, etc.

C: “Hai que facer algo para recordalos”; Y: “Eu apúntome!”; “Eu tamén! E eu! E eu!”, berraron todos á vez (IA-MP, M1-CC, 4º).

Despois dun debate sobre que e como facer ese recordo que dignificaría a todas as persoas, chegaron á conclusión de que ían representar dúas escenas (*Figura 7 do Anexo Datos*, p.165): unha primeira, a actualidade, nenos e nenas entrando nun colexio con toda naturalidade; unha segunda, hai oitenta anos, onde toda esa tranquilidade e felicidade coa que soña calquera neno ou nena se ve truncada por unha guerra. Na parte que representa os nosos días, cómpre dicir que, a modo de excepción, escenificaron un pequeno recadro onde debuxaron un helicóptero que intenta socorrer a un pai e a un fillo, os cales queren saír do seu país por mor dunha guerra. Con isto quérennos transmitir que, a pesares de que nos gozamos de comodidades e privilexios, non moi lonxe de onde vivimos, non é así. No canto ó anaco de folio que lle dedicaron ó pasado, representaron a morte do Piloto. Non obstante, deixaron plasmado unha luz de esperanza: nesas árbores que na imaxe están sen cor, dentro das súas copas escribirán todos os nomes das vítimas que viron e tanto sentiron (PA, M1-CC, 4º).

Pedriño era un referente para eles e elas, coido que incluso cunha importancia maior que a que podía ter eu. Preguntábanme por el, querían mandarllas cartas e debuxos, agardando a ter resposta o máis axiña posible. Creo que no seu nome podía pedirllas case calquera cousa e farían o posible por facela. (DO, M3-CC, 3º)

Por aquel entón (últimos momentos da proposta), Pedriño xa se fixera dono no colexio. Cando estabamos no patio facendo o seu debuxo, os nenos e nenas de 5º pasaron ó noso carón e preguntaron que faciamos. R. contestoulles que un debuxo para Pedro “un home que vira a guerra”. (DO, M3-CC, 3º)

D.: “Hai que escribirlle a Pedriño! Meréceo porque o pasou moi mal e seguro que coas nosas cartas se sente moito mellor” (IA, M3-CC, 3º)

- Mostran conciencia da necesidade de que non volva suceder o ocorrido.

S: “Eu teño medo de que volva pasar. Espero que a liberdade que temos para pensar siga existindo”. (IA-MP, M2-CX, 6º).

L.: “A miña explicación deses homes (das pistolas) é: esa xente quere apoderarse do Corgo e non o podemos permitir” (PA-MP, M3-CC, 3º)

Seguindo o lóxico avance do proceso de aprendizaxe, despois de terse sentido identificado con personaxes como O Piloto e de ver que iso lles

podería estar pasando tamén a eles, creo que asumiron que eles tamén son responsables de manter a paz do mundo no que viven (DO, M3-CC, 6º)

4.3. A CONTORNA

4.3.1. A contorna como algo sen valor emocional

- Mostran desarraigo cara ó rural e non recoñecen o seu valor.

C: “No rural (Guntín) non hai nada, eu prefiro a cidade porque hai xente” (IA-MP, M2-CTG, 3º).

A: “En Lugo hai moitas tendas, eu quereda vivir alí” (IA-MP, M2-CTG, 3º).

Non valoran o rural mais aló dos beneficios materiais que este lles poida ofrecer. (MP, M2-CTG, 3º).

- Asumen a paisaxe como unha realidade baleira dunha emoción consciente

Durante o transcurso da lectura, os rostros dos nenos e nenas amosábanse sorprendidos, tristes e, nalgúns casos, chegaronme a transmitir indicios a esperanza que os seus corazóns albergaban (DO, M1-CTG, 5º).

Interpretan o mar simplemente como unha paisaxe idílica da que aproveitarse para o seu ocio. (DO, M4-CTL, CPL).

Dicían que nese sitio hai auga azul, que había praias onde poder tomar o sol, onde xogar coas “pedaletas” e bañarse coas ondas do mar. Tamén hai moita area, peixes, algas e gaivotas e cheira a sal...(MP, M4-CTL, CPL).

- Non recoñecen o que implican as catástrofes respecto da destrución do medio.

Despois dunha breve e interesante explicación sobre que era o Prestige e o que pasou con el, unha serie de preguntas incesantes caeron en forma de trono, coma por exemplo: “sigue botando petróleo o barco?” (IA-MP, M1-CTG, 5º).

Cando comezamos a falar sobre o que estaba a acontecer no medio dese ceo que chegaba ata as ventás do propio colexio, apenas parecía preocuparlles, tan só se mostraban asombrados pola escuridade pero non asociaban iso a un dano moito maior (DO, M3-CPL, CPL)

O alumnado non é para nada consciente dos anos que pasan ata que un monte volve a estar repoboado. Pensan que nada máis se apague o lume, ese monte estará como estaba anteriormente. (DO, M2-CTG, 3º).

D: “Eu se tivese lume cerca da casa, intentaría apagalo e despois xa estaría” (IA-MP, M2-CTG, 3º).

O alumnado non ve a perda de vida animal que se produce cando acaecen este tipo de desgrazas. (MP, M2-CTG, 3º).

Cando comezamos a falar sobre o que estaba a acontecer no medio dese ceo que chegaba ata as ventás do propio colexio (MP, M3-CPL, CPL)

- Amosan unha visión aséptica das catástrofes, sen vítimas nin dor.

M: “Pero non morreron todos os animais manchados de petróleo, non?” (IA-MP, M1-CTG, 5º).

Cando lles preguntei que sabían do asunto dos incendios, semellaba que para eles era simplemente monte ardendo, non percibían nada máis aló, non fixeron ningunha alusión a que alí se cadra podía morrer algún animal ou incluso algún ser humano. (DO, M3-CPL, CPL)

Non vén un incendio coma algo real (...) entre risas, B: “Mira esa árbore vai caer encima da casa”. Non se trata de maldade, trátase de ver todos os sucesos alleos como algo virtual. Aquí tamén se poder ver un influxo negativo das novas tecnoloxías. (MP, M2-CTG, 3º).

B: “A min se me ardese a casa podería vivir en outro lado, non me importaría”. (IA-MP, M2-CTG, 3º).

Ó ser ó principio da acción non toman o tema dos incendios de xeito serio, ven os lumes como algo irreal que a eles non lles afecta. Non sensibilizan. (DO, M2-CTG, 3º).

Para os discentes o lume afecta ó monte e a casa das persoas. (DO, M4-CPL, CPL).

Os mestres preguntáronlles que sabían dos incendios. Dixeron que estaban quentes e que por iso destruía os montes. Tamén que son perigosos porque podían arder as súas casas. Decía P. que o lume era o que había na cociña de leña para dar calor e quentar a comida. (MP, M4-CPL, CPL).

4.3.2. A emoción como fío condutor do ensino da temática

- Comezan a asumir unha nova concepción do rural, denunciando a súa situación de abandono.

S: “É inxusto que no rural non haxa postos de traballo, todo o mundo ten que ir traballar ás cidades”. (IA-MP, M2-CTG, 3º).

V: “No sitio de Guntín onde eu vivo, estes anos abandonáronse dúas casas, solo quedamos os da miña casa. Creo que se foron porque ían traballar a Lugo” (IA-MP, M2-CTG, 3º).

Abrín o tempo de reflexión e debate sobre o medio rural no que vivían e, nun primeiro momento, parecían non ter demasiado que dicir. Mais cando lles tirei do fío do estado das casas, dos montes... comezaron a xurdir infinidade de comentarios sobre elas, dicindo que moitas casas caían e que os montes estaban sen coidar. (DO, M3-CPL, 4º/5º/6º)

A: “Onde vivo eu non queda case ninguén, xente nova hai pouca e os vellos van morrendo pouco a pouco. A min gustaríame queda aquí pero non sei...” (IA, M3-CPL, 6º)

- Perciben o rural como un medio de valor, máis alá dos recursos materiais que ofrece.

Recordo as caras dos meus alumnos moi preocupados, case como asustados, como se todo aquel pobo fose desaparecer de súpeto. (DO, MP-CTG, 3º).

O alumnado entendeu que ademais de perderse pobos, pérdese cultura, unha forma de falar, festexos, tradicións, etc. (MP, M2-CTG, 3º).

Escribírono todo; o cantar dos paxaros, os falar dalgúns animais, o troupelear ó pisar as follas que están no chan, o bater do vento nas follas que aínda se sosteñen aló no alto, ou sons provocados polo ser humano, coma ruídos de tractores e incluso dun avión. Observaron o que tiñan o seu redor e fixeron saber o que lles fai sentir. Había prados felices, gustáballe estar alí, sentían a tranquilidade e, como dixo S. que tan só ten seis anos, a paz. (DO, M4-CPL, CPL).

M. séntese moi cómodo falando do seu medio, sendo como é un neno que apenas fala noutros momentos, neste caso toma a palabra sen dubidalo. Nótase que quere o seu lugar de sempre, mostra ilusión falando dos labores do campo e dos seus animais. Teño a sensación que para el a escola é diferente desde que falamos destas cousas na aula. (DO, M3- CPL, 4º)

É curioso como, cando ti, como mestre, lles dás a opción de falar da súa propia vida e a recoñeces como válida, comezan a aflorar expresións e sentimentos de pertenza a ese lugar. Percíbese como é parte deles, como saben dende ben pequenos o nome dos seus veciños ou os tempos dos labores do campo. Ás veces só é cuestión de escoitalos e de darlle xusta validez ó que din. (DO, M3-CPL, CPL).

- Senten dor pola destrución que as catástrofes implican na contorna.

As caras dos rapaces eran de verdadeiro impacto. (MP, M2-CTG, 3º).

Amosáronse descolocados polo que estaban vendo. Aquel mar tan bonito desaparecera por completo e ficaba cheo da negrura do chapapote (DO, M3-CPL,CPL)

Os alumnos expresaron (*Figura 8* do Anexo Datos, p.165) nun folio os sentimentos que foron experimentando durante eses dez minutos; un sentir que, como amoso nas fotos, sorprendeunos de cheo. Obras de esperanza, de resignación, de inconformismo, de inxustiza, etc. (PA-DO, M1-CTG, 5º).

Como ben dixeron, o bosque parecía estar feliz, viron que había vida nel. Recordáballes á súa carballeira. Pero un día algo terrible pasou... xa non quedaba nada dese bosque, o monstro laranxa atacouno e deixouno reducido en cinzas. Estaba negro, xa non lles gustaba estar aí. Dicían que lle faltaba alegría e vida. (DO, M4-CPL, CPL).

Primeiro quedáronse un pouco desconcertados. Non sabían o que era. Pero pronto se decataron de que na imaxe víase unha igrexa e o camposanto. Dicían uns que era a de Lousada, outros que non podía ser. N. e A. responderon : “Si, seguro que é un cadro de Tino Grandío, que era un pintor de aquí, ten a casa alí abaixo”. Ó preguntarlles se lles gustaba todos dixeron que non, que a esa imaxe faltáballe cor. Faltáballe o azul do ceo e o verde dos prados. Pensaron que estaría queimada e non lles gustaría ver así a súa contorna. (MP, M4-CPL, CPL).

Xa non lles apetecía estar nese lugar. A vida que había alí xa morrera, A. preguntaba por que o delfín estaba negro. Despois cada grupo ía a biblioteca a apuntar todo o que viu e sentiu. Aparecía tristeza, desesperación... (MP, M4-CPL, CPL).

- Asumen que as catástrofes traen consigo vítimas, sensibilizándose coa súa dor.

As mortes de animais, ilustradas en forma de fotografías, comezou a sensibilizalos e metelos de cheo nun bucle sentimental: “Que inxusto”, comentaba L (IA-MP, M1-CTG, 5º).

A imaxe dunha anciá, secando as bágoas mentres camiña por un terreo que, como os nenos e nenas deduciron, algún día fora seu e no que, hoxe en día, non queda nada (MP, M1-CTG, 5º).

Cando vin que choraban ante resposta de Ramiro ás súas cartas, non puiden evitar emocionarme. Entendérono como vítima, solidarizáronse con el e recoñeceron o valor da súa propia solidariedade. (DO, M3-CPL, CPL)

O polbo serviulles para entender que a “marea negra” mataba, non só era un efecto visual sen maiores consecuencias. (DO, M3-CPL,CPL)

D: “Esa muller é normal que chore. O sitio onde creceu e xogaba cando era pequena está queimado”. (*Figura 3* do Anexo 2.2. p.143)(IA-MP, M2-CTG, 3º).

V: “Eu entendo a esa muller, estivo toda a vida aí e agora velo así, ten que sentirse fatal”. (IA-MP, M2-CTG, 3º).

N: “Eses animais tiveron que sufrir moito ó morrer, pobres” (*Figura 2 do Anexo 2.2. p.142*) (IA-MP, M2-CTG, 3º).

S: “Eu como teño vacas e iso, se arde todo quedaría sen nada, meus pais traballan niso”. (IA-MP, M2-CTG, 3º).

Puideron comprobar todo o sufrimento desa xente, o mal que o pasou e todo o que perderon. Algunha bágoa escorría polas facianas deses nenos e nenas que lle dan vida ó vello colexio de Lousada. (MP, M4-CPL, CPL).

Deduciron que os mariñeiros que ían pescar quedaron sen traballo. (DO, M4-CPL, CPL).

D.: “E por que non vén Ramiro aquí? Podíamos facerlle un mural para cando veña...” (IA, M3-CPL, CPL)

- Recoñecen o valor da paisaxe, demandando e asumindo a necesidade de protexela e coidala.

M: “por que non plantamos carballos? É moito mellor e non fan dano” (IA-MP, M1-CTG, 5º).

A: “Témonos que axudar entre todos porque o que pasa nun sitio lonxe pode pasarnos no noso xardín”; E: “Hai que deixar de ser egoístas e axudarnos” (IA-MP, M1-CTG, 5º).

L: “Pero por que non toman medidas?”; A: “Que deixen de andar polo mar co petróleo!” (IA-MP, M1-CTG, 5º).

O alumnado entendeu que boa parte das esperanzas de que Guntín seguise sendo un pobo con vida, dependían de que ese centro seguise tendo alumnos. Así, eles mesmos reclaman que o centro siga dotado dos medios para recibir a tantos alumnos. (MP, M2-CTG, 3º).

Cando ía chegar o remate da sesión, formamos cos debuxos, o tronco máis as follas, o noso propio bosque (*Figura 9 do Anexo Datos, p.166*). Sentírono, mirábano mestres nas súas caras debuxábase un sorriso. Esta idea, a da formación dun bosque, veu precedida de Lucía, xa que despois de todo o vivido durante a sesión, os nenos/as tiñan a necesidade de ir á contorna natural ó cal pertencían esas follas máis o tronco (PA-DO, M1-CTG, 5º).

M.: “Hai que coidar o medio, protexelo, para que á xente como Ramiro non lle volva pasar algo así” (PA, M3-CPL, CPL)

J.: “Quero que este mundo negro volva ser verde e amarelo” (PA, M3-CPL, CPL)

N: “Só nos interesan os montes cando nos dan algo, despois xa non nos importan”. (IA-MP, M2-CTG, 3º).

Despois de pedirllas que imaxinasen todo ese monte de enfronte ó colexio queimado, entenderon que é necesario valorar e coidar os lugares dos que un está rodeado. Ese monte que vían, ó fin e ó cabo, era deles. (MP, M2-CTG, 3º).

Despois de debater, entendemos que, ó igual que co rural, se nós mesmos non protexemos o noso patrimonio, ninguén o vai a facer por nós. (MP, M2-CTG, 3º)

Finalmente fíxose un mural entre todas e todos. Nel cobraron gran importancia os voluntarios e voluntarias e as reivindicacións para que nunca volva ocorrer algo así. (DO, M4-CPL,CPL).

Chegaron á conclusión de que está nas súas mans que o monte non se queimase, que deben cambiar iso. Os montes están sen limpar, tiramos o lixo a natureza, hai moitos eucaliptos e pinos, que son unhas árbores que veñen de fóra e arde moito, de feito as piñas son as que se usan para prender o lume na cociña de leña. En definitiva, son as persoas quen fan este dano, moitos plántanlle lume eles mesmos, coma dixo J., “polos cartos!”. (MP, M4-CPL, CPL).

Preguntaron por eses seres que vestían de branco no medio da negrura. Ían limpar e axudar sen cobrar, coma dixo S. son xente boa, voluntarios. Moitos deles eran os propios mariñeiros que ían cos seus barcos pero outros eran xente que viña de todo o mundo só para axudar. Eran un exemplo para eles. (MP M4-CPL, CPL).

- Elaboran propostas de acción para coidar o seu medio.

A: “Eu tamén iría”, di mentres fica inmóbil diante dunha cadea humana formada á beira das rochas da praia de Muxía (IA-MP, M1-CTG, 5º).

Unha vez transcorrida esta última das sesións (S5) e lidas as cartas dos alumnos e alumnas, apreciei uns cambios que alentaron o meu corazón de ilusión e esperanza: eles e elas mesmos/as metíanse na pel das vítimas, é dicir, involucrábanse e poñían en manifesto o seu desexo de ir axudar á xente afectada. Aparecía nos seus escritos a conducta social que tanto anhelabamos. Por outro lado, aparecían conceptos coma o do eucalipto, acompañados dunha pequena crítica á vez dunha manifesta necesidade de suplantalos por árbores autóctonos. Tamén unían o tema do Prestige e dos incendios (coma nos mesmos fixemos) asociándoo á cruel morte de centos de animais. As ganas e a forza de que esas persoas que tanto perderon saísen diante brotaba con forza dende o interior desas cartas, unhas producións de esperanza para a humanidade, cheas dunhas verbas que viron como os ollos de Ramiro e de súa nai caían vítima das bágoas (PA-MP, M1-CTG, 5º).

A solución eran eles mesmos e ese colexio. Mentres eles seguiran alí, naquel pobo, alí habería nenos e xente polo que ese colexio estaría vivo. Eles eran a vida de Guntín, no momento en que eles decidiran irse ou non demandaran que o seu pobo estivese atendido terían que marchar e con eles marcharían para sempre a súa aldea. (MP, M2-CTG, 3º).

V: “Aquí somos bastantes nenos, se nos quedamos aquí, non se vai perder nada”. (IA-MP, M2-CTG, 3º).

S: “Temos que mirar máis os montes, limpalos. Aínda que as persoas non vivamos aí, hai moitos animais”. (IA-MP, M2-CTG, 3º)

V: “Hai que facer coma eses voluntarios que foron axudar a outras persoas que si o necesitaban polos incendios”. (IA-MP, M2-CTG, 3º)

Alí ó lado había uns casetos abandonados, preguntábaselles se sabían para que se usaban. Entón foron a preguntar a unha casa e a muller explicoulle que o cinco de cada mes facíanse feiras neles, recordo eses anos... Os nenos e nenas propuxeron darlle vida de novo, volver a facer feiras aí ou ata darlle un novo uso e facer deles un pequeno museo de Lousada. Liberalos da maleza que os envolve. (MP, M4-CPL, CPL).

S.: “Creo que debería máis xente pendente dos montes, máis persoas que o vixiaran para que nada disto volvese pasar” (IA, M3-CPL,CPL)

M.: “Se cadra podíamos ir dar unha volta polo monte, mirar se hai elementos que poidan causar un incendio” (IA, M3-CPL,CPL)

4.4. A MÚSICA

4.4.1. A música só como acompañante do sentimento

- Comprenden a arte musical como medio de recordo cara eventos ou seres próximos.

“Esa canción recórdame ó San Froilán”, dicía J (IA-MP, M1-CTG, 5º).

“A min gústame Fito y los Fitipaldis porque escóitano meus pais”, dime L (IA-MP, M1-CTG, 5º).

- Non conciben a música como un ente modulador da súa personalidade. Expresan felicidade, alegría, ganas de bailar, estados enérxicos. Tamén hai cabida para a tristeza nas letras das súas cancións (PA-DO, M1-CTG, 5º)

- Empregan a letra das composicións musicais para expresar os seus desexos.

N: “Yo no quiero ser un tipo de otro lado”. Expresa así que quere estar coas persoas (PA-DO, M1-CTG, 5º).

L: “Mi música no discrimina a nadie”. Pretende animar e convidar a todas as persoas a bailar (PA-DO, M1-CTG, 5º).

4.4.2. A nova visión e función da música

- Descubren a función da música no pasado, realizando unha viaxe cronolóxica cara tempos pasados.

Amosan interese e sorpréndense ó ver que, antigamente, os labregos empregaban os sachos e os coios para realizar sons musicais nas súas longas e duras xornadas de labranza (MP, M1-CTG, 5º).

Sopréndense inda máis ó saber que as mulleres dos campesiños poñíanlle voz ás composicións musicais que estes facían (MP, M1-CTG, 5º).

- Aprenden nocións históricas sobre temas sociais.

Proxectamos o tema *Civil War* dos Guns N’Roses (versión subtitulada e vídeo clip modificado), onde se ve á perfección o sufrimento e a destrución que trae consigo un conflito bélico. As reaccións dos nenos e nenas, de carácter incomprensivo ante unha catástrofe que nunca se lles ensinara: “na guerra só hai morte e sufrimento”, dinos A (IA-MP, M1-CTG, 5º).

En confrontación a este primeiro tema, insírese a fabulosa *Imagine*, do ex Beatle John Lennon, causando optimismo e esperanza nos xoves discentes ó ver que elas e eles mesmos, cos seus propios sentimentos e as súas propias ideas, xeran o concepto de paz, evitando futuribles accións que causen dor e sufrimento ós demais (MP, M1-CTG, 5º).

- Xeran unha actitude crítica e reivindicativa ó sentir a persistente inxustiza social.

“Non pode seguir así, ten que irse do seu lado”, di A despois de ver o vídeo clip da cancións *Violencia Machista*, de Ska-P (IA-DO, M1-CTG, 5º).

A e L, posteriormente á visualización de *We Are the World*, pregúntanse e din: “Porque se eu teño o que necesito vou ter máis?”, pregunta A. “Non quero ter moias cousas, pódeno ter outros que o necesitan máis” (IA-DO, M1-CTG, 5º).

Mostran facianas cheas de rabia e desapego durante a visualización de *The Wall*, Pink Floyd (DO, M1-CTG, 5º).

Abrázanse e únense tras ver e escoitar *We are Gonna Take It*, de Twisted Sisters. Obsérvase no alumnado unha sorprendente decisión e convicción (DO, M1-CTG, 5º).

5. A EMOCIÓN COMO BASE DA APRENDIZAXE SOCIAL CRÍTICA: RESULTADOS

Neste apartado móstrase o conxunto de resultados extraídos da análise dos datos anteriores, amparados nas súas respectivas evidencias. Óptase, neste caso, por agrupalos en función das temáticas tratadas, coa correspondente integración nelas do factor emoción. Asemade, preséntase tamén unha lectura e reflexión sobre os datos obtidos acerca da nova metodoloxía que se intentou levar á aula, así como da adquisición de competencias relacionadas co ámbito cívico – social, mediatizadas tamén pola presenza da emoción. A división destas partes non deixa de ser algo artificial e destinado unicamente a unha mellor comprensión da información extraída, mais cabe ter en conta que os resultados han de verse como algo indisoluble, un elemento compacto que mostre a viabilidade de construír unha escola de características e aspiracións diferentes á actual.

5.1. A NECESIDADE DE MUDAR O MÉTODO (IGLESIAS)

A análise dos datos acerca da metodoloxía empregada polos mestres en formación refírese, non só á forma de traballar os temas en cuestión, senón tamén a diferentes accións levadas a cabo nunha fase de contacto inicial co alumnado dos distintos centros. Así pois, ante a preponderancia nas aulas do método tradicional, focalizado na importancia da reprodución e a memorización (Massobrio, 1991), apostouse por un proceder que puxera ó alumnado no centro do proceso, facéndoo protagonista activo da súa propia aprendizaxe, valorando a súa opinión e a súa satisfacción como elementos chaves no deseño e/ou modificación das propostas levadas a cabo e incentivando a súa creatividade como vía de escape da monótona rutina baixo a que adoita estar subxugado (Thorne, 2008).

Malia que a partir da propia definición do método tradicional semella interpretarse con facilidade que non será un xeito de proceder do agrado do alumnado, o certo é que esta é unha sensación que sube enteiros unha vez que se pon os pés na aula. Así, aínda que non se evidencia un desencanto contundente naqueles que só teñen como referencia ese método e asumen que non hai outro, si que se produce un claro rexeitamento dos vicios

tradicionais da escola cando se pon sobre a mesa a existencia dun método máis dinámico, atrevido, activo e vinculado á sensibilidade e á cooperación.

Nun momento inicial, como resposta habitual do ser humano ante calquera cambio, os discentes móstranse sorprendidos ante as indicacións asociadas ó novo método. Incluso mostran certa confusión, como se estivesen vivindo nun espazo máis propio da fantasía que da realidade. A rixidez á que os ten suxeitos a escola non lles permite relacionar o goce coa aprendizaxe e conciben os momentos de xogo como fóra do proceso de aprender, aínda que sen darse conta aprenden con eles. Así mesmo, o cambio dos espazos físicos ou o abandono da clásica cadeira e pupitre atravesan unha pequena fase de adaptación ata que definitivamente son concibidos como válidos e aceptados nas horas escolares. Por último, a liberdade de execución e/ou de opinión aparece plenamente condicionada, nun primeiro momento, pola figura do mestre, visto como a única autoridade na aula e impedindo, polo tanto, que a liberdade de opinión sexa tal.

Unha vez que o novo método se vai asentando percíbese claramente como o alumnado sube o seu nivel de participación na aula, tanto nas sesións conducidas polos mestres en formación como nas outras. Non é isto unha situación que debe caer na irrelevancia, pois unha maior participación relaciónase cun maior interese e este, á súa vez, relaciónase ineludiblemente cunha aprendizaxe moito máis cargada de significado para o alumno ou alumna, que ve no seu compromiso e acción unha oportunidade de ouro para mediatizar o proceso. A partir de ter asumido o seu novo rol na aula, como elemento vivo e de valor, prodúcense diversas afirmacións e actuacións que se interpretan como un intento de perpetuar o novo método e desprezar o antigo.

Outro dos cambios máis significativos que experimentan os nenos e nenas é o paso de realizar tarefas enfocadas ó individualismo e á competitividade (Coturruelo et al., 2013), ata facer outras que poñen o punto de atención no colectivo e na cooperación. Nalgúns nenos e nenas o proceso de cambio foi realmente custoso, pois semella moi asentado nas normas da aula que se debe traballar por ser mellor que o do teu carón. Non obstante, apreciáronse evidencias moi esperanzadoras de que este cambio é tamén posible, de que a

súa raíz debe estar na construción de referentes e emocións colectivas e de que a súa implantación na escola trae consigo necesariamente unha nova concepción da vida en sociedade, na que aspira a ser elemento chave para a reformulación das súas bases.

Por outra banda, ante o novo xeito de proceder, ante este método alternativo, percíbese un claro despegue daquel alumnado que máis problemas mostraba con anterioridade para adaptarse ós parámetros da vella escola. Esmagados por non saber moldearse ás súas estritas normas e incapaces de optar en ningún momento ós seus premios, relacionados sempre coa memorización-reproducción, atopan no novo método un escenario para expresarse, para sentirse libres e para encontrar o seu oco no grupo, tendo en conta as súas virtudes e perfil dos seus talentos. Neste senso, convén mencionar que este método concíbese como moito máis democrático e integrador para todos, pois poñendo o foco nos diferentes talentos de cada un, aspira a non deixar ninguén á marxe, nin sequera a aqueles máis avantaxados nos vicios do tradicionalismo, e que se podería supoñer que terían algún problema á hora de mudar os seus patróns de comportamento e participación.

Dende o punto de vista do profesorado, débese apostar por un marcado cambio de rol, pois o necesario espazo de acción que precisa o alumnado debe ser liberado polos propios docentes, pasando de ser claros protagonistas do proceso a ser acompañantes, moderadores ou coordinares do mesmo. Concíbese como necesario, pois, que os mestres revisen os seus coñecementos de base, a maioría das veces inculcados, sen espazo para a crítica, pola escola tradicional, e que emprendan un complexo proceso de desaprender (Massobrio,1991) para conseguir aprender de cero as bondades do novo método. Subindo un chanzo na estrutura de poder da propia escola, resulta imprescindible resaltar o papel da dirección de centro como elemento fundamental para consolidar a renovación e estendela por todo o centro, actuando como líder do proceso (Bernal, 2006), aportando motivación ós diferentes axentes implicados e conseguindo os recursos materiais precisos

5.2. A RECONSTRUCCIÓN DO PASADO DENDE A SENSIBILIDADE CARA ÁS VÍTIMAS (GONZÁLEZ P.)

O coñecemento dos conflitos propios da historia dun pobo adoita atoparse afastado das aulas (Bel e Colomer, 2017), ou incluso modificado e terxiversado, a miúdo polo interese deliberado da clase dominante, ou simplemente por un irracional medo a que o seu coñecemento traia consigo algún problema para os nenos e nenas, xustificado na súa curta idade na etapa da Educación Primaria. Non obstante, ante a negativa de aceptar esta premisa, procédese a tratar dende unha perspectiva crítica e emocional, en todos os niveis da nomeada etapa educativa, a temática da memoria histórica, especialmente a través da Guerra Civil española, aínda que, neste caso si, para os máis pequenos e pequenas (1º e 2º) considérase irrelevante o feito de que saiban situar a guerra no noso país, pois apréciase suficiente con que adquiran certos conceptos relacionados co seu significado real.

Deste xeito, antes de entrar a reflexionar sobre os datos da acción propiamente dita, convén facer un repaso acerca da información coa que se conta no relativo ás representacións sociais que o alumnado ten inicialmente sobre a guerra. Así, para aqueles niveis (especialmente a partir de 3º) nos que existe xa unha lixeira concepción do que é a historia, esta é concibida como algo estancado no pasado, imposible de reinterpretar e sen apenas influencia clara no presente (Bel e Colomer, 2017), e, por extensión, ante o feito de que a guerra se erixe como un elemento máis da historia, esta tamén se asocia ós mesmos cualificativos.

Á súa vez, a guerra é tamén reflexada como un conxunto de actos e/ou acontecementos totalmente faltos de emoción ou sensibilidade, onde cobran especial importancia os soldados valentes, as potentes pistolas ou incluso os movementos estratéxicos dos diferentes bandos en loita. Esta visión, salvando as lóxicas peculiaridades das distintas idades, é compartida en todos os niveis, pois é unha concepción da guerra e das batallas que vén claramente dada polos videoxogos ou polas películas desta temática, e a estes recursos os nenos e nenas teñen acceso dende idades moi temperás. Convén, pois, non deixar na irrelevancia este asunto, xa que se trata da banalización,

intencionada ou non, de catástrofes humanas que teñen arrasado e seguen arrasando millóns de vidas humanas.

Adquire especial relevancia, entón, que na definición e interpretación da guerra non hai por ningures espazo para a integración das vítimas como elemento fundamental das mesmas. Apenas se recoñecen ou se mencionan e, se o fan, chega a verse a súa morte ou derrota como un éxito do outro bando, a modo outra vez de videoxogo, e obviando con iso a aquelas persoas inocentes que sofren a guerra fóra do campo de batalla.

A maiores desta banalización do conflito percíbese unha evidente carencia, mesmo nos cursos altos, á hora de asumir que a súa contorna máis próxima puido ter sido ou pode ser escenario dunha guerra, ou cando menos verse fortemente influenciada por ela. Se chegan a comprender a súa existencia, pois, non lle albiscan conexión algunha co seu presente nin coa súa realidade diaria.

Non obstante, afondando xa na lectura dos datos propiamente vinculados á acción levada a cabo, percíbese como rapidamente sorte efecto o intento de crear un vínculo significativo entre o alumnado e a guerra. Nos máis cativos os contos e figuras imaxinarias como Pedriño, claramente ambientado no seu mundo, facilitan o cumprimento deste obxectivo, mentres que nos maiores o tratamento de figuras como O Piloto, a información facilitada sobre os mortos da zona ou as indagacións que se lles propón facer sobre o tema nos seus fogares asúmense como fundamentais para acadar o mesmo fin. Deste xeito, os discentes conectan os acontecementos históricos, neste caso unha guerra, co seu presente, pois ineludiblemente comprenden que o mesmo aire que respiran foi un día ambiente de batalla.

Por outra banda, como así é obxectivo desta proposta, o conflito é asimilado dende unha perspectiva marcada pola sensibilidade e a emoción, pois ponse o foco en todo momento no papel das vítimas e no seu sufrimento. Deste xeito, o alumnado asume a evidente dor e crueza que trae consigo un conflito desta magnitude, sendo moi útil para isto, unha vez máis, o proceso de identificación que se persegue en todo momento, mostrándolles o sufrimento de nenos e nenas das súas idades, entre outros exemplos de vítimas.

Trátase, xa que logo, da asunción dunha “historia con memoria que integra o sufrimento e o recoñecemento dos que loitaron por unha realidade máis xusta” (Domínguez e López, 2016), que afasta ós discentes de xeito definitivo desa inicial visión da guerra como algo estereotipado, de actuacións heroicas e cargadas de adrenalina. En definitiva, dunha visión tremendamente afastada da realidade.

Deste xeito adquire tamén un sentido especial o medo, pois configúrase como un elemento do día a día daqueles que sofren estes conflitos. Malia a isto, e a pesar da curta idade dos discentes (algúns con apenas 6 anos) non se percibe en ningún momento que a asunción da existencia de medo nas vítimas poida ter algunha repercusión negativa neles, como quizais poderían defender os partidarios de non ensinar este tipo de temáticas na aula. Todo o contrario, o proceso revélase como algo que mellora a capacidade do individuo de asimilar as realidades dende a empatía e a emoción, e cunha perspectiva crítica (Rodríguez e López, 2013), que aspira a potenciar as súas propias calidades humanas para vivir nunha sociedade máis xusta e solidaria.

Recollendo esta última idea do parágrafo anterior, convén resaltar as evidencias sobre a nova postura de acción do alumnado, pois ante o proceso de sensibilización vivido e co respaldo dun método que fomenta a súa intervención e implicación, axiña asoman reaccións que piden homenaxear ás vítimas, recordalas para sempre, escribirlles cartas ou pintarlles debuxos. Sen deixar de sensibilizarse co que viviron e sendo conscientes que eles tamén o poderían estar vivindo, conciben así o seu sufrimento como algo de extraordinario valor. Así, as vítimas adquiren ese papel de heroínas, outrora reservado para os soldados musculosos e libres de todo medo que empuñaban armas construídas na banalidade da ficción.

5.3. A CONTORNA COMO PATRIMONIO EMOCIONAL (MARTÍNEZ)

A lectura sobre os datos obtidos respecto da temática da contorna debe asumirse dende a premisa de que se traballa, na maior parte dos casos, con alumnado que é do rural, vive no rural e está acudindo a unha escola situada no mesmo medio.

Deste xeito, ante os coñecidos problemas que ten o lugar no que fan vida, especialmente vencellados ó seu despoboamento e abandono, e que non teñen para nada perspectiva de mellorar a curto prazo (Hernández, 2011), asúmese como fundamental crear concienciación e buscar solucións na aula, onde está a forza do futuro destas zonas. Para iso lévase á escola o propio problema que supón tal despoboamento, acompañado de posibles solucións produtivas para a zona, especialmente o da produción ecolóxica. Asemade, oriéntase a visión do medio cara unha perspectiva solidaria e emotiva, recoñecendo a dor que supón a súa perda en diferentes catástrofes que o asolan, especialmente os incendios forestais e o Prestige.

Para comezar, seguindo a liña de analizar primeiramente a concepción previa que se advirte no alumnado acerca das temáticas a tratar, pode observarse con certa facilidade como o medio rural no que viven non goza de apenas aprecio pola súa parte, algúns discentes asúmeno ou identifícano como bonito, outros nin sequera iso, pero para todos eles non ten oportunidade de futuro. É un lugar de paso, no que naceron e no que vivirán ata que o seu futuro laboral os leve a outro lugar onde haxa máis oportunidades. Carecen, pois, dun sentido de pertenza cara este medio.

Por outra banda, ante unha primeira toma de contacto co coñecemento de diferentes catástrofes que baten con dureza na contorna, amosan unha actitude moi afastada da súa gravidade real. Son situacións que admiten xeralmente, e calquera que sexa a súa idade, como algo afastado xeograficamente; asumindo que se o monte arde ou o mar se ateiga de chapapote nada lles pasará e non se alterará en absoluto o transcurso normal do seu día a día. Esta reacción quizais resulte en certo modo lóxica ante o caso do Prestige, pois o descoñecemento do mundo marítimo pode contribuír a ilo; mais non deixa de ser altamente sorprendente no caso dos incendios, cando o fume negro ateigou os seus ceos naqueles fatídicos días de outubro. Non obstante, a pesar de saber o que pasaba, apreciábase pouca ou nula identificación con quen puidese estar sufrindo de preto tal dramatismo, se é que se intuía sequera que alguén podía estar pasándoo mal. Neste senso, unido á parecida reacción que amosaban cando se lles presentou inicialmente o tema da guerra, cómpre facer especial mención ó preocupante desarraigo

emocional que impera no xeito de proceder dos nenos e nenas, ante calquera que sexa a situación e independentemente da súa gravidade; feito que a escola tradicional parece fomentar ou, cando menos, parece ignorar a necesidade de frealo.

Non obstante, ante a acción dos mestres en formación, axiña se albiscan reaccións que mudan a concepción anterior. O despoboamento do rural galego, exemplificado na figura de persoas que sofren por marchar, por ver marchar ós seus ou por ver como o seu hábitat de toda a vida se derruba a pasos axigantados, pasa a verse como un problema de gran interese, triste e ante o que se debe tomar algunha medida que sirva de solución. Emerxen, así, reaccións e afirmacións que evocan unha intención de quedarse para sempre no seu medio, de coidalo e vivir del. Por suposto, ha de terse en conta que son afirmacións ilusorias de nenos e nenas que descoñecen a profundidade da problemática, mais tamén se debe considerar que o seu sentimento de pertenza e a forza por quedar alí han de ser piares básicos na solución dos problemas do rural. A súa xente debe ser a primeira en saber valoralo.

A maiores disto, a creación dun horto ecolóxico e o traballo cos valores do propio ecoloxismo concíbense como unha oportunidade ideal para que os discentes asuman como viable este modelo produtivo no seu medio. Malia que se debe respectar, especialmente nos máis pequenos, que non teñan unha conciencia clara acerca de que o seu traballo no horto vén a poñer de manifesto a posibilidade de traballar niso cando sexan maiores, cabe non esquecer que será unha aprendizaxe que aspira a unilos ó seu medio e á natureza, pois a súa capacidade produtiva, ante unhas mans que a coiden e a traten ben, non deixa de ser algo dunha beleza verdadeiramente emocionante. As súas reaccións encádranse á perfección nesta perspectiva, pois o proceso de creación do espazo dedicado a horto acumulou infinidade de momentos onde a efusividade colectiva se mostraba desbordante. Cabe agardar, entón, que os momentos de plantación, recolecta ou demais coidados sigan na mesma liña positiva.

Continuando coa análise dos datos sobre a acción, pero desta volta referido ó asunto das catástrofes, percíbese como unha vez que se procede a amosar a

verdadeira tristeza que traen consigo, o alumnado reacciona interesándose polas vítimas destas traxedias, asumindo de xeito definitivo a súa existencia. O monte e o mar humanízanse, para os máis pequenos e pequenas a través especialmente de figuras como *Folliña seca* e *Folliña verde*, a xacia e o barqueiro, ou o polbo que morre atrapado na negra espesura do océano, todos eles elementos vivos que sentían próximos e que morren sen poder facer nada por eles. Para os maiores, á súa vez, aínda que o anterior tamén resulta de moita utilidade, a figura de alguén como Ramiro revélase como fundamental, sendo unha referencia para eles e elas como emisor e receptor de emoción, sensibilidade e solidariedade (González et al., 2018). Deste xeito, a paisaxe e a contorna adquieren un valor totalmente diferente ó mostrado na fase inicial, pasando a seren espazos ante cuxa destrución emerxe a dor.

Ó mesmo tempo, recoñecen a heroicidade e valor daquelas persoas que co seu esforzo altruísta conseguiron e conseguen paliar os efectos das catástrofes, sendo unha referencia clara nas súas producións e asumindo que son un modelo a seguir por eles e elas mesmos. Paralelamente, ante a realización de certas actividades de identificación co medio máis próximo, como a saída por Lousada, ponse de manifesto que os nenos asumen como viable a posibilidade de que as catástrofes se produzan cerca deles, adquirindo unha maior concienciación á hora de coidar os seus lugares e recoñecendo, a través do xogo, a súa responsabilidade cívica para co medio que os rodea, reflectíndose así unha nova visión da paisaxe como parte do seu patrimonio inmaterial (Domínguez e López, 2018).

A adquisición destas competencias sociais e cívicas, amparadas na sensibilización polo vivido, acaba por intensificar, nunha fase final do proceso, as propostas de acción para intervir na situación problemática, apostando por coidar os montes ou valorar a riqueza do mar, outrora tan descoñecida para eles e elas. Concíbese, deste xeito, a educación como elemento fundamental para resolver as diferentes problemáticas ambientais (Otero, 2000) que afronta a sociedade futura, herdeira dun pesado lastre que ten no mal uso da natureza por parte do ser humano o seu maior expoñente.

5.4. A MÚSICA COMO LUGAR DE ENCONTRO (GONZÁLEZ M.)

Con respecto á análise dos datos obtidos sobre a temática da música, convén resaltar que a recorrente presenza desta na aula sempre contou, dende un momento inicial, co beneplácito do alumnado, motivado probablemente pola súa asombrosa capacidade para producir sensacións diversas, sentimentos ou estimular a concentración e a relaxación. Non obstante, os nenos e nenas do 5º curso do CTG (onde foi levada en exclusiva esta proposta) non atinaban a identificar, nun primeiro momento, ningún elemento máis de valor na música.

Porén, nun momento máis avanzado da proposta, poñendo interese na relevancia da letra das cancións, o alumnado identifica rapidamente a presenza de temáticas diversas, revelándose como descubridora dun pasado descoñecido para eles e como impulsora dun pensamento crítico acerca da situación do presente e da articulación do futuro.

Deste xeito, a música ofrece coñecemento e influencia sobre as tres dimensións temporais, de modo que coñecendo o pasado, valorarase, entenderase e vivirase o presente doutro xeito, dunha forma máis sincera e máis humana. Ó mesmo tempo, solucionaranse erros de tempos atrás, os cales se seguen a dar na actual sociedade; aspirando así a que as persoas formen parte dun pensar crítico e reflexivo onde todos e todas loiten por unha liberdade común a calquera raza ou lugar xeográfico e loitando, en definitiva, por un mundo mellor.

Paralelamente a esta situación, albíscaselle á música, na reflexión sobre os datos obtidos, unha gran potencialidade como elemento ó servizo do descubrimento da propia identidade (Albornoz, 2009), na que a identificación coas situacións descritas polas propias cancións exerce un papel fundamental.

6. CONCLUSIÓNS (OS AUTORES)

A emoción, desprezada tradicionalmente pola escola como elemento de valor na aprendizaxe (Buitrago e Herrera, 2013), eríxese para os autores deste traballo como algo de fundamental importancia no deseño dunha nova escola que integre e non exclúa, que coopere e non compita, e que constrúa civismo,

humanidade, solidariedade e sensibilidade, abandonando os seus clásicos vicios de impoñer saberes de forma aséptica e memorística.

Así, baixo o amparo das experiencias prácticas vividas na aula e despois dun profundo traballo de investigación que aquí se mostra, danse por cumpridos os obxectivos enunciados no inicio da proposta, pois a inclusión do factor emocional consegue mediatizar por completo o proceso, mudando as bases da asimilación do que se aprende e transformándoo nalgo significativo para o alumnado; asumido especialmente dende unha perspectiva solidaria e crítica. Con respecto ós obxectivos específicos propostos, relacionados especialmente coa asunción de competencias sociais e cívicas vinculadas ás temáticas postas en escena, así como coa asunción dun novo método de ensino que requira dun papel máis activo, participativo e cooperativo do alumnado, considérase tamén demostrado o seu cumprimento.

Deste xeito, a emoción na aula adquire unha dimensión moito máis relevante que o simple feito de traballala como un mero mecanismo de resposta ante determinados estímulos, algo interesante pero insuficiente. Emocionarse debe ser a base de aprender e non un simple recurso ou un contido máis a traballar. Debe estar, en definitiva, omnipresente na vida da escola, en todos os seus procesos e en todos os seus niveis.

Para este fin, revélase fundamental o papel dunha dirección de centro comprometida e innovadora, que asuma que dirixir un centro non é só xestionar, senón que é exercer unha función de liderado que abra o colexio ó mundo que o rodea, humanizándoo e integrando os diverxentes intereses de todos os membros da comunidade educativa, baixo o respecto das súas diferenzas, pero atendendo ó cumprimento dos obxectivos comúns.

O camiño ata aquí, ata chegar á construción deste traballo, non sempre foi doado, pois ficou acompañado das dúbidas de quen descoñece moitas das intimidades da vida da aula e dos seus compoñentes, de quen apenas dá os seus primeiros pasos no complexo mundo da ensinanza. Ademais, a construción dun traballo baseado na investigación súmalle, se cabe, un grao maior de dificultade, pois require dun proceder amplamente diferenciado do habitual deseño doutros traballos académicos.

Non obstante, a investigación en educación eríxese como algo de imprescindible valor para mellorar o propio proceso, pois constitúe unha forma de facer un estudo e reflexión profunda sobre o vivido na práctica, perfeccionando erros e potenciando virtudes, baixo o único obxectivo de seguir sempre mellorando. Neste senso, na acción que aquí se reflicte, advírtese especialmente unha eiva de relevancia: o feito de estar ambientada en períodos de prácticas. E é que, sen desprezar para nada tales períodos, moi necesarios e útiles na formación dos mestres e mestras, estes contan coa limitación dun espazo temporal moi breve, nos que a posta en marcha de accións didácticas se ve condicionada a ritmos que quizais, en situacións naturais, poderían ser outros. Para un mestre ou mestra resulta totalmente imprescindible coñecer ben ó seu alumnado, tanto de xeito individualizado como no seu complexo funcionamento colectivo, e unhas poucas semanas advírtense insuficientes como para facelo como sería desexable.

Mais isto queda pendente para o futuro. Un futuro que cada día está máis preto e que, por suposto, bebe xa do propio presente. As aprendizaxes adquiridas e as aventuras vividas ata agora non fan máis que apuntalar a convicción de que os tempos novos poden ser mellores. Tempos onde a cooperación entre mestres e mestras se antolla como imprescindible para lograr os éxitos necesarios e onde a emoción debe facerse cun oco sólido e relevante nas aprendizaxes escolares e da vida. Tempos, en definitiva, que aspiren a non deixar a semente do cambio nunha soa mente, nunha soa aula ou nun só colexio, senón que a leven ata cada recuncho do mundo.

Abandonemos este sempiterno camiño, dominado pola escuridade e a monotonía, cuxo recto percorrido coñecemos de memoria. E tomemos o que discorre pola outra beira do río, descoñecido, pero decorado coa abraiante beleza das flores. Onde os raios de sol exterminan a friaxe e os paxariños cantan para romper o silencio dos que non se atreven a falar. Un camiño sen fin, deseñado por nós, construído coas vibrantes curvas da emoción.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E OUTROS RECURSOS

7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde, Eduardo e Muñoz, Jesús M. (1992). Metodología cuantitativa Vs. Cualitativa. *Metodología educativa I*. pp.89-99
- Albornoz, Yadira (2009) Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (44), pp.67-73.
- Antúnez, Serafín. (1998). El Proyecto Educativo de Centro. Barcelona: Graó
- Arancibia, Luis (2002) Concepto, características y evolución de la educación para la solidaridad. En Luis Arancibia (Coord.) *La sensibilización y educación para la solidaridad*. (pp. 55 – 105) Madrid : Centro de Estudios Ramón Areces, D. L
- Armas, Francisco José (2009) Sociedade da información e desenvolvemento rural. Fundamentos teóricos. En F.J. Armas, *Sociedade da información e desenvolvemento rural. Análise de novos procesos sociais e territoriais en rexións periféricas. O caso de Galicia* (tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela (USC), Santiago de Compostela.
- Barreal, Jesús; Loureiro, María e Picos, Juan (2012). Estudio de la causalidad de los incendios forestales en Galicia. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 12 (1), pp. 99-114
- Bel, Juan Carlos e Colomer, Juan Carlos (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás*, (17), pp.1-17
- Bernal, José Luis (2006): *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira.
- Bisquerra, Rafael (2004). Educación emocional en la formación del profesorado. En María José Iglesias (Ed.), *El reto de la educación*

- socioemocional en nuestra sociedad* (pp. 85 - 119). A Coruña: Servizo de Publicacións, Universidade da Coruña.
- Bisquerra, Rafael (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bona, César (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona : Plaza & Janés
- Buitrago, Rafael Enrique e Herrera, Lucía (2013) . Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4, pp. 87-108.
- Bustos, Antonio (2009b) La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, (350), pp. 449-461.
- Bustos, Antonio (2014) La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, (24), pp. 119-131.
- Campos, Agustín (2009). *Métodos mixtos de investigación: integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Carrizosa, Ángeles (2002) Relación y comunicación familia – escuela: su importancia en la sociedad actual. *Familia, Comunicación y Educación*. pp. 201-208.
- Cohen, Louis e Manion, Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coturruelo, Verónica; Bizkarralegorra, Naia e Landeta, Ziortza (2013). Escuela y educación social: ¿Juntas o separadas?. *RES: Revista de Educación Social*, (16), pp. 1-10
- Darder Pere (2008). Educación socioemocional y educación en valores. En M.P. Soler Villalobos (Coord.), *De la educación socioemocional a la educación en valores* (pp. 15 - 236). Madrid: Lerko Print, S.A.

- Domínguez, Andrés e Riveiro, Tania. (2017). Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las ciencias sociales. En R. López, P. Miralles, J. Prats (dirs.), C.J. Gómez (coord.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, p.49-65). Barcelona: Graó
- Domínguez, Andrés e López, Ramón (2016). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375), pp. 86-109
- Domínguez, Andrés e López, Ramón (2018). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios pedagógicos*, 43 (4), pp. 46-68.
- Ferreyro, Juana e Stramiello, Clara Inés (2007) Resignificar la escuela como escenario de participación. *Revista Iberoamerica de Educación*, 5, pp. 1-6.
- Feyerabend, Paul K. (1996) *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos D.L.
- Feyerabend, Paul K. (1974) *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel , D.L
- Fortes, Antón (2008) *Fume*. Pontevedra: OQO
- Gavaldá, Antoni e Pons, Josep María (2016) La práctica como base en la enseñanza de las ciencias sociales: un laboratorio para el grado de educación primaria. *Investigación en la escuela* (89) pp. 71-86.
- Goleman, Daniel (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona : Kairós.
- González M., Alejandro; González P., David; Iglesias, Rubén e Martínez, José Manuel (2018). Unha luzada na bocanoite: proposta pedagóxica de educación rural e no rural. *Revista Galega de Educación*, (71), pp. 68-73. (en prelo).
- González, María Teresa (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En María Teresa González (coord.) *Organización y Gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 25-40) Madrid: Pearson.

- Hernández, Julio (2011) Despoboamento e avellentamento: Galicia cara ó ano 2020. *Revista Galega de Economía*, (20), pp.121-140.
- Iglesia, Aquilino (1947). *Cómaros Verdes*. Vilagarcía de Arousa: Edicións Celta.
- Iglesias, María José (Ed.); Couce, Alejandro; Bisquerra, Rafael; Hué, Carlos (2004). *El Reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña: Servizo de Publicacións, Universidade da Coruña.
- Instituto Galego de Estatística (IGE). (10 de Abril de 2017). *Instituto Galego de Estatística*. En: <https://www.ige.eu/web/index.jsp?paxina=001&idioma=gl>
- Jares, Xesús R. (2006) *Aprender a convivir*. Lugo: Xerais
- Jelin, Elizabeth e Lorenz, Federico G. (coord.) (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI
- Latorre, Antonio; Del Rincón, Delio e Arnal, Justo (2005). *Bases metodológicas de la educación educativa*. Barcelona: Experiencia
- Llamas, Encarna e Gorbe, Pilar (2014) Pensamiento crítico: una propuesta educativa para Educación Primaria. En Javier J. Maquilón, Andrés Escarbajal e Rosa Nortes (Eds.) *Vivencias innovadoras en las aulas de Primaria*. (pp. 557-570). Murcia: Universidad de Murcia, Servizo de Publicacións
- Lobato-Junior, Antonio (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), pp. 277-295.
- Lorenzo, Manuel (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar; una competencia transversal. *Enseñanza*, (22), pp. 193-211.
- Martín-Moreno, Quintina. (2010). *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martínez, Ester (2006). *Transmisión de valores desde la educación emocional*. Barcelona: Andamio.

- Martínez, José Miguel (1993) Los contenidos del área de Conocimiento del Medio. En Antonio Luis García (Dir. e Coord.) (1993) *Didáctica de las ciencias sociales en la educación primaria*. pp. 45-70 Sevilla: Algaida
- Massobrio, Viviana (1991). Otra propuesta para las ciencias sociales en la escuela primaria. Buenos Aires. Ediciones Braga S.A.
- McMillan, James e Schumacher, Sally. (2005). *Investigación Educativa. una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley
- Merino, Rafael (2012) La educación social en la escuela / la escuela en la educación social. *RES: Revista de Educación Social*, (16), pp. 1-9
- Miralles, Pedro; Maquilón, Javier J.; Hernández, Fuensanta e García, Antonio. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *REIFOP*, 15 (1), pp. 19-26.
- Nieto, Santiago (2012). Tipos de conocimiento y conocimiento científico. En Santiago Nieto (ed) *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. (pp. 57-66) Madrid: Dykinson
- Otero, Isabel (2000). Paisaje y educación ambiental. *Observatorio medioambiental*. (3), pp. 35-50.
- Pérez, Ángel (2008). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno, José e Pérez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-107) Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Peyronie, Henri (2001) *Celèstin Freinet: Pedagogía y emancipación*. México D.F. : Siglo XXI
- Prieto, Marcia. (2009). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-11.
- Real Academia Galega (RAG) e Fundación Barrié (2012). *Dicionario da Real Academia Galega*. A Coruña: Grupo Revisión. En: <https://academia.gal/dicionario>.

- Rodríguez, Mercedes (2003). Educación ambiental en tiempos de catástrofe: el “Prestige” en la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 11 (2), pp. 90-100.
- Rodríguez, M. Pilar (2010). El olvido de la imaginación y fantasía en la enseñanza / aprendizaje de las Ciencias Sociales. Educación Infantil y Primaria. *Revista de Estudios Extremeños*, 66 (3), pp. 1201-1206
- Rodríguez, M. Pilar e López, Susana (2013) El conflicto como concepto clave en el aula de Ciencias Sociales en Educación Primaria. *Revista de Estudios Extremeños*, 69 (3). pp. 1547-1562
- Rosales, Carlos (2005). La catástrofe del “Prestige” en la enseñanza. *Innovación educativa* (15), pp. 11-19.
- San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, (356), pp. 41-60.
- Santos, Miguel Ángel (2000) Dirección escolar e innovación educativa. *Revista de Educación*, 2, pp. 61-76.
- Suchodolski, Bogdan (1966) *Teoría marxista de la educación*. México D.F: Grijaldo.
- Thorne, Kaye (2008). Motivación y creatividad en clase. Barcelona: Graó.
- Tojar, Juan Carlos (2012) La investigación cualitativa en educación. En Santiago Nieto (ed) *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. (pp. 404 - 424) Madrid: Dykinson
- Villalba, Domingo e Martín, Pablo (2004) La educación como herramienta fundamental en la prevención de incendios forestales. *Tabanque*, (18), pp. 189-206.
- Verrept, Paul (2003) *El pequeño soldado*. Madrid: Juventud
- Woycikowska, Colette, (dir) (2008) *Cómo dirigir un centro educativo: guía para asumir las funciones de director*. Barcelona: Graó.

7.2. OUTROS RECURSOS EMPREGADOS NA PROPOSTA

Anarkiazero (2009). *Ska-P - Violencia Machista* [Arquivo de vídeo] En <https://www.youtube.com/watch?v=ly9wkXxJaAc>

Azuara, Gabriel (2008). *Civil War - Guns N' Roses(subtítulo español)*. [Arquivo de vídeo] En <https://www.youtube.com/watch?v=21Xt4thO7aw>

ATLAS (2017). La aldea que se salvó gracias a los castaños y a los olivos. *Faro de Vigo*. Recuperado a 27/10/2017. En <https://www.farodevigo.es/multimedia/videos/sucesos/2017-06-23-123678-incendio-portugal-aldea-salvo-castaos-olivos.html>

Bran, Vanesa (2017). Os Ancares lloran lágrimas negras. *El Progreso*. Recuperado a 27/10/2017. En: <https://www.elprogreso.es/articulo/noticias/el-corazon-de-os-ancares-llora-lagrimas-negras/20171017121116686441.html>

Checho (2011). *Pink Floyd - Another Brick in the Wall HD - Español / Inglés* [Arquivo de vídeo] En <https://www.youtube.com/watch?v=JjoLEXz8FkU>

Cuerda, José Luis (dir.) (1999). *La lengua de las mariposas*. [Cinta cinematográfica]. España: Sogetel; Las Producciones del Escorpión ;Canal+ España ;Televisión Española.

Danger, Sebastian (2013). *Twisted Sister - We're Not Gonna Take it Sub. Español* [Arquivo de vídeo] En <https://www.youtube.com/watch?v=htzTj5Eq-ro>

Danyvydeos (2012). *WE ARE THE WORLD - Somos el mundo - letra y traducción FullHD* [Arquivo de vídeo] En https://www.youtube.com/watch?v=D_ZUudCo1wA

Duro, Patrício (2009). *Contos e Lendas Luso - Galaicas do Río Minho*. Vila Nova de Cerveira: Portugal. Recuperado de: http://www.cmvncerveira.pt/uploads/document/file/813/Contos_e_Lendas_Luso-Galaicas_do_Rio_Minho.pdf

- Guns N RosesVEVO (2009). *Guns N' Roses - Paradise City* [Archivo de vídeo] En <https://www.youtube.com/watch?v=Rbm6GXlIBiw>
- HELLOSEMPA (2009). *Pink Floyd - Comfortably numb* [Archivo de vídeo] En <https://www.youtube.com/watch?v=FrOQC-zEog>
- Iglesias, Rubén (2018a). *Folliña verde, Folliña seca e a destrución do monte*. [Archivo de vídeo] En https://youtu.be/vk_gxD99Lys
- Iglesias, Rubén (2018b). *Unha escola aberta ó mundo que a rodea*. [Archivo de vídeo]. En https://youtu.be/HQJ_UMjnSJo
- Iglesias, Rubén (2018c). *Paseamentos*. [Archivo de vídeo]. En <https://youtu.be/JLRmzb8AJic>
- Ingelmo, Marta (2013). *Despoblacion rural* [Archivo de vídeo] en <https://www.youtube.com/watch?v=2aZJBNqM46g&t=130s>
- Justicia Alimentaria (2012) *Dos tomates y dos destinos*. [Archivo de vídeo]. En <https://youtu.be/OLWE3aiJ2FI>
- LLanos, Héctor (2017). Una cadena humana en un pueblo de Pontevedra logra salvar un colegio de las llamas. *El País*. Recuperado a 27/10/2017. En https://verne.elpais.com/verne/2017/10/16/articulo/1508138287_541060.html
- Millán, Montse (2009). *John Lennon - Imagine - Subtitulada en Español* [Archivo de vídeo] En https://www.youtube.com/watch?v=zA2t_ZkKeTA
- OasisVEVO (2014). *Oasis - Live Forever* [Archivo de vídeo] En <https://www.youtube.com/watch?v=TDe1DqwxJoc>
- Official AC/DC (2012). *AC/DC - You Shook Me All Night Long (from Live at River Plate)* [Archivo de vídeo] En <https://www.youtube.com/watch?v=zakKvblQ28o>
- Parqueespana (2013). *Muiñeira de Chantada* [Archivo de vídeo] En https://www.youtube.com/watch?v=vBNwZY5w_as

- Pasouquepasou.crtvg (2016). *Marea negra tras o naufraxio do Prestige*. [Arquivo de vídeo] en <https://www.youtube.com/watch?v=gJE1zD34ADM>
- Proxecto Universitario Nomes e Voces (2009). Nomes e voces. Recuperado de <http://www.nomesevoces.net/gl/>
- Pimental, Brian (dir.) (2006). *Bambi II, El Príncipe Del Bosque*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Disney.
- Puga, Natalia (2017). Un hombre de 70 años, cuarta víctima mortal de los incendios que arrasan Galicia. *El Mundo*. Recuperado a 27/10/2017. En <http://www.elmundo.es/sociedad/2017/10/16/59e48180e5fdead74d8b460c.html>
- Punzón, Carlos (2017). Galicia suma una aldea despoblada cada semana y ya tiene 3.562 vacías. *La Voz De Galicia*. Recuperado a 15/11/2017. En <https://www.laopinioncoruna.es/galicia/2017/04/30/alcaldes-avisan-despoblacion-coloca-30/1176475.html>
- Redacción / Agencias (2017). Un bebé entre los 35 muertos en la jornada más negra de Portugal. *La Vanguardia*. Recuperado a 27/10/2017. En <http://www.lavanguardia.com/sucesos/20171016/432112651006/incendio-s-portugal-muertos.html>
- Rial, Zoraida (2017). Los incendiarios y el abandono del medio rural, principales causas según los expertos. *ABC*. Recuperado a 27/10/2017. En http://www.abc.es/espana/galicia/abci-incendiarios-y-abandono-medio-rural-principales-causas-segun-expertos-201710162139_noticia.html
- Rillet, A. (2017). *La lengua de las mariposas Escenas pedagógicas*. [Arquivo de vídeo] En <https://www.youtube.com/watch?v=6RQ2hD81TBE>
- Reigosa, Xosé (dir.) (2012). *O Piloto, o último guerrilleiro*. [Cinta cinematográfica] Lugo: Deputación de Lugo
- Rivero, Paula (2002). “Prestige”: las consecuencias el desastre. *Consejos de tu farmacéutico*. En <http://www.consejosdetufarmaceutico.com/prestige-las-consecuencias-del-desastre/>

Sara S (2008). *Platero y tu – Cigarrito* [Archivo de vídeo] En <https://www.youtube.com/watch?v=R1iRwnZjWFc>

Verde, Josué (2007). *Nunca mais.* [Archivo de vídeo] En <https://www.youtube.com/watch?v=cXraX10n7bc>

Wayra, Jhossepy (2017). *La Costa del silencio - Mago de Oz HQ* [Archivo de vídeo] En <https://www.youtube.com/watch?v=rvntrA6-6rw>

ANEXOS

ANEXOS METODOLOXÍA

ANEXO 1. A MEMORIA HISTÓRICA

ANEXO 1.1. Fotografías de aula

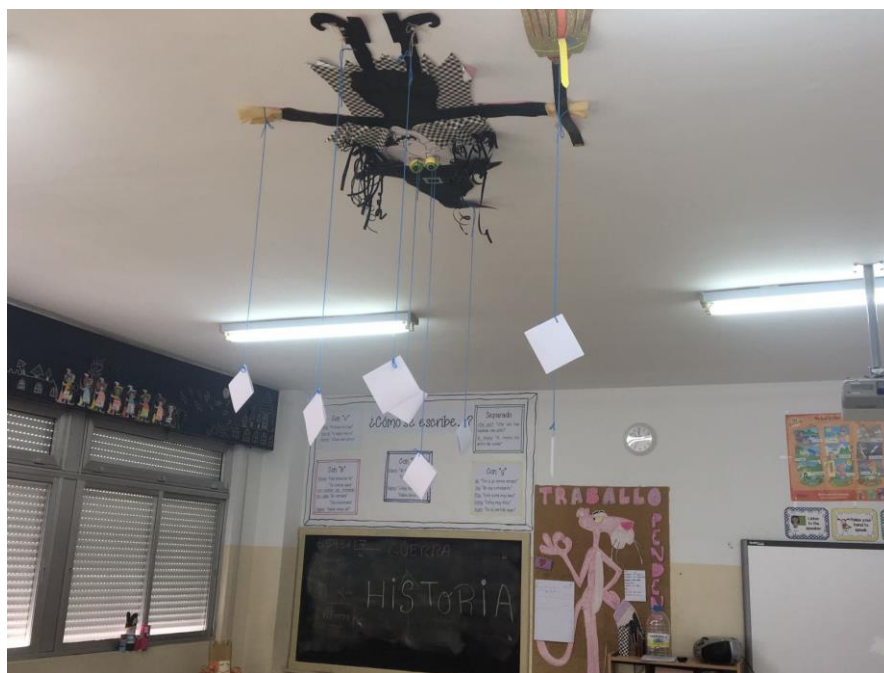


Figura 1: A ilusión e a intriga pendurada do teito: cortesía de Pedriño (3º, S2 - CC)

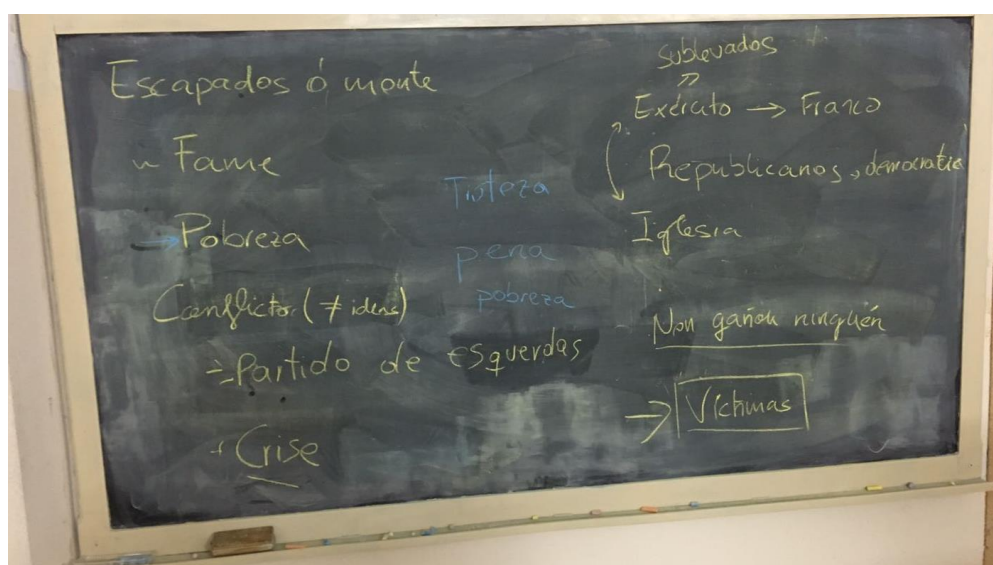


Figura 2: Esquema no taboleiro da clase de 6º (S2-CC)

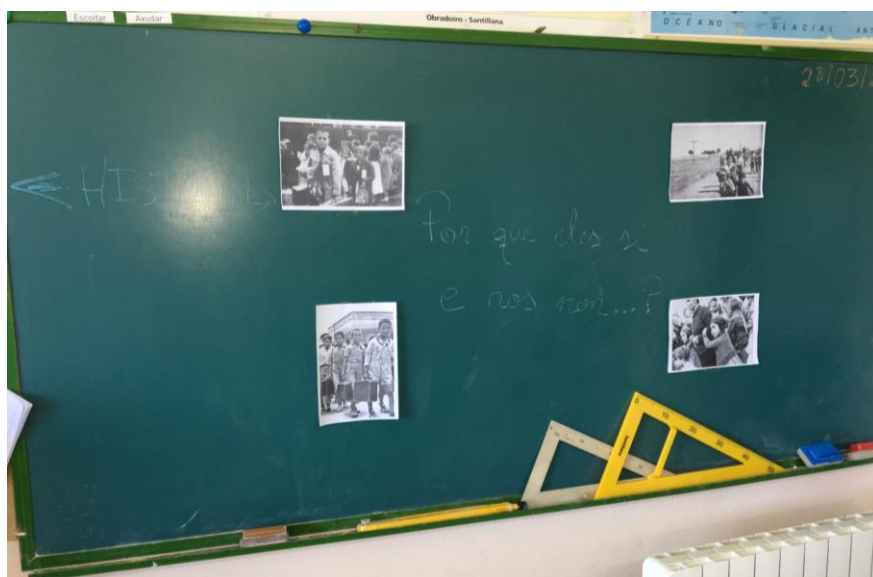


Figura 3: Imaxes e unha pregunta para a reflexión (4º, S1-CC)



Figura 4. Un pequeno fútbolín no CEIP Areouta (1º/2º, S3 –CA)

ANEXO 1.2. Pedriño: conto e carta

A historia de Pedriño, un neno coma ti

O Corgo era un lugar bonito no que vivir. Na miña casa, como na de case todos os veciños, sobrevivíamos grazas á nosa pequena facenda de animais e aos escasos terreos nos que podíamos cultivar pan e trigo. Papá e mamá traballaban de sol a sol, deixando a vida para que nin a min nin a meu irmán nos faltara de nada.

Naquel tempo aínda me gustaba moito levantarme da miña cama á media noite e ir, con extraordinario sixilo, invadir a cama de mamá e papá. Pegaba un chimpó dende o chan e xa estaba nela. Eles parecían seguir durmindo, semellaba que non se decataban da miña presenza, pero sempre, aínda parecendo estar no máis profundo dos sonos, me facían un pequeno oco entre eles para que eu me puidera acubillar. Encantábame sentir na miña pel aquel calorciño que desprendían. Rapidamente caía rendido de sono.

- Veña, meu rei! Que te tes que ir levantando, é hora de ir á escola! – berraba a avoa dende o fondo das escaleiras.

Pero nunca obedecía á primeira vez, e a avoa subía lentamente os chanzos apoiada na súa vara de salgueiro para virme espertar á cama. Para cando conseguía abrir os ollos a avoa xa ía cansa de abanearme e de insistirme que me levantara, e mesmo xa tiña empregado a ameaza de darme coa vara nos fociños. Tan certo é que empregaba esa ameaza como que nunca a executaba. E tan ben sabía eu que xamais me pegaría, que aquela gorda vara de salgueiro non me daba medo ningún, mesmo me valía dela para ser a vasoira na que voaba cando me apetecía xogar a ser unha bruxa que voaba polos ceos conspirando feitizos contra todo ser vivinte.

Cando por fin espertaba de xeito definitivo, o sol madrugador petaba forte na ventá e o cuco escoitábase cantar ó lonxe. Mamá e papá xa habería polo menos dúas horas que se levantaran e xa estaban traballando nas múltiples tarefas da facenda. Se os vía por alí fóra abría a ventá e berráballes con forza.

- Papá, mamá! Xa espertei!

Papá levantábame a man, con xesto de saúdo e cun sorriso na boca, e mamá ordenábame que cerrara a ventá, que me ía coller o frío.

Mentres me ía vestindo, sen abandonar a miña clásica pereza das mañás, a avoa quentábame na lareira o leite que mamá muxira minutos antes, e para cando baixaba almorzar xa o tiña preparado encima da mesa.

O avó case sempre almorzaba comigo, sentado ó carón do lume, aínda que a el non lle gustaba o leite e adoitaba comer un anaco de pan e carne. Andaba enfermo, dun tempo para aquí encontrábase bastante mal, e apenas saía da casa, a non ser que o veciño Venancio viñera buscalo para dar un paseo pola barriada. Despois de moito insistirle, case sempre conseguía sacalo a pasear. E botaban a andar quilómetros e quilómetros, falando do mundo e da vida, de política e de todo o que se lles ocorrese.

Para antes de que acabara de almorzar, Suso e María xa viñan buscarme para ir á escola. Suso e María eran os netos de Venancio, tiñan algún ano máis ca min e sempre iamos xuntos á clase, cando iamos, que a escola daquela non era cousa de todos os días. Aínda que no meu caso apenas faltaba nunca, Suso quedaba sempre axudando a seus pais nas épocas nas que se lles acumulaba o traballo.

Cando os vía vir pola ventá apuraba canto podía para acabar o leite que a avoa me quentara, porque mamá sempre me rifaba se os veciños tiñan que agardar moito por min. Bebía o leite ás présas, poñía o abrigo, collía as cousas e botábamnos nós tres a andar, polo medio de camiños fondos e carballeiras, camiño da casa da escola.

Encantábame ir á escola. Don Anselmo ensinábamos moito e dunha forma moi divertida, dicía que os nenos debiamos aprender movéndonos, saíndo da aula, observando o entorno que nos rodeaba. Sempre recordarei aquela vez que nos levou ó campo observar a lingua das bolboretas, aló polos primeiros días da primavera. El e o avó eran grandes amigos, compartían a mesma forma de ver o mundo, aínda que iso é algo que tardei uns anos en entender, ó igual que a razón pola que Don Anselmo desaparecera dun día para outro da vila, sen apenas despedirse de ninguén. Tan só lle viñera dicir adeus ó avó, nunha

madrugaba do mes xullo daquela ano tan horrible. Era tan cedo que o sol aínda non tivera tempo de avanzar por riba da escuridade da noite. Papá e mamá aínda estaban na cama, non durmían porque naquelas noites apenas conseguían conciliar o sono, pero estaban aínda na cama.

Na escola adoitaba pasar moito tempo xogando cos meus amigos de terceiro curso. Gustábanos moito os xogos de pistolas, como o *Katapunchispún* ou o *Amarillo que te pilla, rojo que te cojo*. Pero un día eses xogos deixaron de gustarme, porque as pistolas volvéronse de verdade, cobraron vida. Mataban xente. Nunca máis as volví ver coma un xogo.

Había xa uns días que as cousas entre os maiores andaban algo revoltas, parecían alporizados, non se detían a falar con ninguén nos camiños, vivían con présa continuamente, como se alguén os perseguira. Días despois foi cando Don Anselmo marchou para non volver nunca máis. Marchou el e viñeron os homes armados, o ruído de disparos, os berros de medo. Eu deixei de ir á escola.

Dun día para outro a vida da casa cambiou por completo. Os meus papás e os avós pasaban o tempo falando polo baixo entre eles, murmurando segredos como se nin eu nin o meu irmán os puideramos saber. El apenas entendía aínda nada do que se dicía, así que eu tiña claro que a quen lle ocultaban segredos era a min.

Escondíame detrás das portas, intentando descifrar de que falaban, pera rara vez sacaba nada en claro.

- É mellor marchar! – escoiteille un día a papá.
- E para onde meu amor? Para onde vamos ir? Non temos un peso! – replicou mamá.

Foi todo canto recordo terlles oído.

Daquela o meu sentidiño non era aínda moito, pero o que tiña chegábame para darme conta de que todo tiña algo que ver con aqueles homes armados con enormes pistolas, que aparecían de cando en vez pola zona e que tanto medo nos daban no barrio.

O avó pasaba o máis do tempo pegado á fiestra do vertedoiro, vixiando se viñan os das pistolas, mentres a avoa cruzaba as mans sentada ó lado da lareira, rezando en voz baixa pola vida das almas da nosa casa, ou iso creo terlle escoitado murmurar algún día. Papá e mamá estaban por fóra o menor tempo posible, e cando entraban pechaban a porta con chave.

Aqueles homes atravesaban polo curral mirando cara á nosa casa cun sorriso na cara. O avó seguíaos coa mirada, agochado detrás da cortina. Cando xa pasaran, afastábase da fiestra e sentábase coa avoa á calor da lareira, cun temeroso suspiro de alivio.

Pero aquela noite non pasaron de largo. Aínda que todo parecía que sería coma todas os días, que pasarían andando por diante da casa e que non se deterían, aquel día detivéronse. O avó estaba escondido detrás da cortina, como sempre facía. Cando os viu achegarse quedou pálido e tragou saliva, en silencio. A avoa rezaba coas mans xuntas, cada vez máis forte e máis rápido. E eu...eu estaba agarrado a unha perna do avó. Tiña moito medo, aínda que non sabía que querían aqueles homes, estaba morto de medo.

De repente, escoitáronse tres golpes fortes na porta.

- Abran! Abran de inmediato ou tiramos a porta abaixo!

O avó mirou para a escopeta de caza de tiña escondida debaixo do banco da lareira, agachouse para collela, pero no último instante deixouna, ó mesmo tempo que miraba fixamente para min. Volveuse a levantar e púxome a man na cabeza.

Outra vez os golpes na porta.

- Abran dunha vez!!

O avó seguía mirando para min, con ollos de tristeza.

- Pedriño, marcha po teu cuarto, apura! Pecha ben a porta! E non volvas ata que te vaíamos chamar!

Fíxenlle caso e marchei a correr.

Na madeira do chan do meu cuarto había un furadiño pequeno polo que se podía ver a parte de abaixo da casa, xusto a zona da entrada, así que non puideron evitar a tentación de poñer nel o ollo e observar que estaba pasando. Facían caladiño, sen apenas respirar, para que ninguén soubera que estaba alí.

O avó abriu a porta, e na escuridade víanse tres altos homes, cargados cada un cun gran fusil. Ríronse cara o avó, pero era unha risa de burla, con maldade. Parecía que se coñecían. Preguntaron por papá.

- Onde está Xacinto? Vimos buscalo! Sabemos que está dentro.

Papá e mamá estaban na corte das vacas, había un pouco que os vira entrar nela. O avó sabía pero díxolles a aqueles homes que alí non había ninguén.

Entón enfadáronse e agarrárono pola gorxa.

- Soltádeo - berraba a avoa desesperada!

Papá e mamá debían estar escoitando todo o que pasaba, porque segundo sentiron os berros apareceron en escena.

- Aquí estou, deixade en paz á miña familia! – exclamou papá.

Mamá choraba, choraba moito. Nunca a vira chorar daquela maneira. Os seus choros podían escoitarse por toda a casa.

Aqueles homes colleron a papá por debaixo dos brazos. Papá non opuxo resistencia.

- Levádeme a min, a miña vida xa pouco vale! Vou vello e estou enfermo – berraba o avó desesperado.

Non lle fixeron caso e levaron a papá.

Foi a última vez que o vin.

Mamá quedou chorando, creo que ata que non lle quedaron máis forzas. Mentres o avó a abrazaba, sen poder conter tampouco as ganas de chorar. A

avoa permanecía sentada no banco da lareira, lamentándose coas mans na cabeza. En silencio.

O Susiño espertou do seu sono con todo aquel ruído, sentín como dicía palabras sen sentido dende o seu berce. Achegueime a el e abraceino, tampouco puiden evitar chorar.

Ó día seguinte díxéronme que papá marchara de viaxe, que non volvería nun tempo. Diante miña apenas se falaba del, nunca escribiu carta.

O avó pasaba o día máis calado ca nunca, pensando nas súas cousas.

Mamá quedou triste para sempre.

Durante moito tempo a xente do barrio seguiu vivindo con medo. Na miña casa non se falaba nada de todo o que pasaba. Non me respondían a ningunha das preguntas que lles facía sobre a marcha de papá ou de outros veciños da zona. Cada vez tiñamos máis fame e menos que comer.

Volvín a ir á escola un tempo despois, pero Don Anselmo non volvera. Viñera un mestre novo, Don Tomás. Xa non me gustaba tanto ir á escola.

Algunha vez escoitaba falar ós veciños nos camiños. Falaban da guerra, de que estabamos en guerra, de batallas nun e noutro sitio.

Eu non entendía nada, non sabía que era iso da guerra, pero xa sabía que por iso levaran a papá.

Anos máis tarde, un home apareceu pola casa pedindo refuxio, creo que tamén escapaba dos homes das pistolas. Petou unha noite na porta e o avó abriulle sen pensalo, asegurándose que ninguén o seguía. Veu comer e durmir tres ou catro noites e polo día marchaba. El e o avó falaban sempre en voz baixa.

Mamá ordenoume que non dixese nada de que aquel home estaba alí. Chamábanlle o Piloto...

Carta de Pedriño para que lle escriban

Queridos amigos:

Despois de contarvos toda a miña historia, déixovos unha foto de cando era pequeno para que me coñezades mellor, co elefantiño de peluche que papá me regalara antes de que marchara para sempre.

Todo o que vos contei pasou cando eu era un neno, xusto cando tiña a vosa idade.. Que me collera a Guerra Civil cambioume por completo a vida., nunca máis deixei de estar de triste por toda aquela xente que mataron, e sobre todo por papá.

Agora teño xa 89 anos e vou moi vello, e aínda que me gustaría ir ó colexio e coñecervos en persoa non podo facelo porque a miña saúde non mo permite.

Así pois, como non podo vervos, gustárame moito que me escribiredes unha carta, igual que vos escribín tantas eu a vós. Nela, faríame moita ilusión que me contarades algo de como é a vosa vida, e do que pensades sobre o que vos contei de como foi a miña cando era pequeno. Oxalá poidades darme algún consello sobre como deixar de estar triste por todo aquilo que pasou e algunha explicación de por que a xente é tan mala como para matarse uns a outros e causar tanto sufrimento. Eu, por máis que intentei buscarlle explicación, nunca conseguín encontrarlle.

Podedes contarme o que queirades, porque todo canto me digades quedará en segredo entre vós e eu, e para iso vos mando uns sobres no que enviarme a vosa carta.

Moitas grazas.

Pedriño

ANEXO 1.3. Carta de Antonio⁴

A ti, madre querida, para ti, madre de mi alma, es esta mi última carta. En ella te mando mi último abrazo, mi último beso. Y con ella mi último recuerdo, si mamaiña, pues tú has ocupado mi mente hasta el último instante que me quedó de vida.

Quiero que no sufras por mí. Ya que la vida ha sido tan cruel conmigo, ya que me ha castigado tan duramente, sé tu fuerte. Piensa, madrecita en los otros seis hijos que te quedan. Añádele ya al cariño que le profesas, el que me tenías a mi, aunque dejes un poquito para tu hijo muerto, para tu Antonio. (...)¿Qué vale mi vida comparada con la tuya? Nada. (...)

Y por última vez te pido que me perdones por todos los sufrimientos que te he hecho pasar en todo el lapso de mi corta vida. Pues tu perdón lo es para mi todo. ¡El perdón de mi madre!...¡El perdón de lo que más quise en este mundo! (...)

Madre mía, ya que el pulso me falla, ya que las lágrimas me vendan los ojos, y el dolor me trastorna el cerebro, y aquí quiero dar fin a esta carta, la última que he de escribirte, la última de mi vida.

Madre queridísima, mi último adiós para ti, mi adiós postrero. Mi último recuerdo para ti.

Adiós para siempre, mamaiña.

Tu hijo.

Antonio.

⁴ Óptase por manter o idioma orixinal da carta, o castelán.

ANEXO 1.4. A memoria en fotografías



Figura 1: nenos nunha situación de conflito (6º, S2 – CC)



Figura 2: O exilio I (6º, S3 – CC) (4º, S3 – CC)



Figura 3: O exilio II (6º, S3 – CC) (4º, S3 – CC)



Figura 4: O exilio III (6º, S3 – CC) (4º, S2 – CC)



Figura 5: Fusilamentos (6º, S3 – CC) (6º, S3 – CX)



Figura 6: Exhumacións (6º, S3 – CC)



Figura 7: O papel da Igreja no conflito (6º, S3 – CC)



Figura 8: Nenos mortos (4º, S3 –CC)



Figura 9: Elsa Omil (4º, S3 – CC)

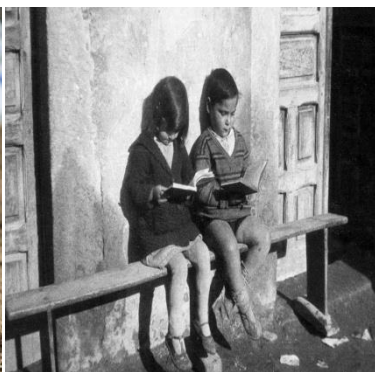


Figura 10: fotografías empregadas no museo no CEIP Areouta (1º/2º, S2- CA)



Figura 11: saúdo fascista (6º, S3-CX)



Figura 12: milicianas (6º, S3-CX)

ANEXO 1.5. Cifras de mortos totais e desaparecidos no Corgo

600.000

Descoñecido

Paseo

Home de 30 anos

Morto o 09 de outubro de 1936

Morte rexistrada en San Fiz de Paradela-O Corgo sen especificar a causa da morte.

Descoñecido

Paseo

Home de 25 anos

Morto o 15 de outubro de 1936

Morte rexistrada no km. 493 da estrada N-VI, en Xesta-Franqueán-O Corgo, por disparo de arma de fogo.

López López, Jaime

Paseo

Home de 19 anos, **Xornaleiro**

Natural de **O Corgo** (Lugo)

Veciñanza: Cerceda, **O Corgo** (Lugo)

Morto o 13 de maio de 1937

Morte rexistrada na Central Eléctrica da Chousa-Cela-O Corgo a causa de traumatismo por disparo de arma de fogo.

Pérez García, Aurelio

Paseo

Home

Natural de **Láncara** (Lugo)

Morto o 19 de marzo de 1938

Morte rexistrada en Maceda-O Corgo sen determinar causa.

Fonte: Proxecto Universitario Nomes e Voces (2009)

ANEXO 1.6. Carta de Ricardo⁵

Mi queridísima Obdulia:

Unos renglones para darte una mala noticia. **He sido juzgado por los tribunales** correspondientes a la última pena. Ignoro cuál será mi suerte, pero vale más estar preparado para lo peor. Los antecedentes de otros amigos no son para sentirse optimistas y yo he mirado siempre esta eventualidad con valor y serenidad y así deseo que lo hagas tú. Tienes una labor grande que cumplir al lado de nuestro hijo que es el criarlo y educarlo sí –contra las esperanzas que todos podamos formularnos-. Me tocará a mí estar eternamente ausente de vuestro lado. La vida es lucha y el perderla no es más que un accidente en el combate. Por eso hay que estar siempre listos para afrontarlo. Os escribo entre renglones a vuela pluma. Los ampliaré más adelante con nuevas impresiones, ¿optimistas? ¿pesimistas? Veremos. Recibe muchos besos de quien ahora es tuyo y de nuestro pequeño.

Ricardo

⁵ Óptase por manter o idioma orixinal da carta, o castelán.

ANEXO 1.7. A vila de Sardiñeiro

Sardiñeiro era un lugar bonito no que vivir. Na miña casa, como na de case todos os veciños, sobrevivíamos grazas ó mar. Papá e mamá traballaban de sol a sol, e a veces de lúa a lúa, deixando a vida para que nin a min nin a meus dous irmáns maiores non nos faltara de nada. Meu pai tiña un barco co que saía todas as noites a pescar o polbo, chamábase *O Ventíño*. Miña nai... miña nai facía de todo; tiña unha taberna a cal atendía mañá, tarde e noite, facía as labores da casa, coidaba o horto onde tiñamos tomates e leitugas plantadas, tiñamos tamén unha leira na que chegando a primavera poñiamos patacas e outra chea de pinos que nos valían para prender o lume da cociña de leña, onde eu e meus irmáns quentábamnos o corpo nas tardes frías do inverno. Cando papá chegaba de faenar, despois de 12, 15, ou 20 horas sempre tiña un prato de comida quente riba da mesa. Nin eu mesma entendía como facía para traballar tanto.

Naquel tempo aínda me gustaba moito levantarme da miña cama á media noite e ir, con extraordinario sixilo, invadir a cama de mamá e papá. Pegaba un chimplo dende o chan e xa estaba nela. Eles parecían seguir durmindo, semellaba que non se decataban da miña presenza, pero sempre, aínda parecendo estar no máis profundo dos sonos, me facían un pequeno oco entre eles para que eu me puidera acubillar. Encantábame sentir na miña pel aquel calorciño que desprendían. Rapidamente caía rendida de sono.

- Veña, miña raíña! Que te tes que ir levantando, é hora de ir á escola! – berraba a avoa dende o fondo das escaleiras.

Pero nunca obedecía á primeira vez, e a avoa subía lentamente os chanzos apoiada na súa vara de salgueiro para virme espertar á cama. Para cando conseguía abrir os ollos a avoa xa ía cansa de abanearme e de insistirme que me levantara, e mesmo xa tiña empregado a ameaza de darme coa vara nos fociños. Tan certo é que empregaba esa ameaza como que nunca a executaba. E tan ben sabía eu que xamais me pegaría, que aquela gorda vara de salgueiro non me daba medo ningún, mesmo me valía dela para ser a vasoira na que voaba cando me apetecía xogar a ser unha bruxa que voaba polos ceos conspirando feitizos contra todo ser vivinte.

Cando por fin espertaba de xeito definitivo, o sol madrugador petaba forte na ventá e o cuco escoitábase cantar ó lonxe. Mamá xa habería polo menos dúas horas que se levantara e xa estaba atendendo os clientes que viñan tomar o café de primeira hora antes de ir traballar ó campo. Papá xa estaría recollendo as nasas do mar que viñan cargadas dos primeiros polbos que saían de entre as rochas ó ver os primeiros raios de sol.

Mentres me ía vestindo, sen abandonar a miña clásica pereza das mañás, a avoa quentábame na lareira o leite e para cando baixaba almorzar xa o tiña preparado encima da mesa. O avó case sempre almorzaba comigo, sentado ó carón do lume, aínda que a el non lle gustaba o leite e adoitaba comer un anaco de pan e queixo.

O avó andaba enfermo, dun tempo para aquí encontrábase bastante mal, e apenas saía da casa, a non ser que o veciño Manolo viñera buscalo para dar un paseo polo peirao. Despois de moito insistirle, case sempre conseguía sacalo a pasear. E botaban a andar quilómetros e quilómetros, falando do mundo e da vida, de política e de todo o que se lles ocorrese.

Para antes de que acabara de almorzar, Suso e María xa viñan buscarme para ir á escola. Suso e María eran os netos de Manolo, tiñan algúns anos máis ca min e sempre íamos xuntos á clase, cando íamos, que a escola daquela non era cousa de todos os días. Aínda que no meu caso apenas faltaba nunca, miña avoa sempre quixo que fose, quería brindarme a min a oportunidade de estudar que ela nunca tivo. Miña irmá maior quedaba sempre axudando a miña nai nas épocas nas que se lles acumulaba o traballo na taberna ou na leira e meu irmán xa axudaba a meu pai no barco.

Cando os vía vir pola ventá apuraba canto podía parar acabar o leite que a avoa me quentara, porque mamá sempre se rifaba se os veciños tiñan que agardar moito por min. Bebía o leite ás présas, poñía o abrigo, collía as cousas e botábamnos nós tres a andar, polo medio de camiños fondos e carballeiras, camiño da casa da escola.

Encantábame ir á escola. O mestre ensinábamos moito e dunha forma moi divertida, dicía que os nenos debiamos aprender movéndonos, saíndo da aula,

observando o entorno que nos rodeaba. Sempre recordarei aquela vez que nos levou ó campo observar a lingua das bolboretas, aló polos primeiros días da primavera. El e o avó eran grandes amigos, compartían a mesma forma de ver o mundo, aínda que iso é algo que tardei uns anos en entender, ó igual que a razón pola que o mestre desaparecera dun día para outro da vila, sen apenas despedirse de ninguén. Tan só lle viñera dicir adeus ó avó, nunha madrugada do mes xullo daquel ano tan horrible. Era tan cedo que o sol aínda non tivera tempo de avanzar por riba da escuridade da noite. Papá e mamá aínda estaban na cama, non durmían porque naquelas noites apenas conseguían conciliar o sono, pero estaban aínda na cama.

Na escola adoitaba tamén pasar moito tempo xogando cos meus amigos. Gustábannos moito os xogos de pistolas, como o *Katapunchispúm* ou o *Amarillo que te pillo, rojo que te cojo*. Pero un día eses xogos deixaron de gustarme, porque as pistolas volvéronse de verdade, cobraron vida. Mataban xente. Nunca máis as volví ver coma un xogo.

Había xa uns días que as cousas entre os maiores andaban algo revoltas, parecían alporizados, non se detiñan a falar con ninguén nos camiños, vivían con présa continuamente, como se alguén os perseguira. Días despois foi cando o mestre marchou para non volver nunca máis. Marchou el e viñeron os homes armados, os disparos. Deixei de ir á escola.

ANEXO 1.8. Historias

Historia 1

-Que che pasa Sabela? Que fixeches hoxe pola tarde?

- Ola avó estiven xogando no parque con outras nenas pero había unha que era un pouco rara, non me caía demasiado ben...

-E por que era rara neniña?

- Viste diferente a nós e ata é dunha cor de pel que non é coma a nosa.

-E se foses ti a que estiveses noutro país porque tiveches que escapar do teu?

- E por que ía escapar do meu país?

-Pois seguro que no seu país ela tiña unha familia e amigas coma a tes ti aquí e ela non quería irse. Pero un día a súa vida, ó igual que a de toda a xente que coñecía volveuse triste e perigosa.

- Iso aquí non vai pasar verdade?

-Vouche contar o que me pasou a min e a meus pais:

Eu tiña os mesmos anos ca ti cando o temor se apoderou das nosas vidas. Ata ese momento miña nai era unha muller feliz, gustáballe ler e escribir. Acórdome daqueles contos que ela mesma inventaba todas as noites e mos contaba ó pe de miña cama, antes de que quedase a durmir.

Era un día frío e escuro de tormenta. Uns homes armados petaron á porta. Preguntaban por mamá. Ela foise con eles sen apenas armar alboroto. Cando marcharon, meu pai, que era un home serio e distante, abrazoume forte, tan forte que ata me facía dano.

Seis meses despois volvina a ver. Non semellaba ser a mesma muller que levaron aquel día. Estaba moi delgada, tiña a pel desfeita, os ollos caídos coma se non durmise en todo este tempo e xa non tiña esa larga melena rubia.

Pouco tempo despois fomos ó porto os tres. Miña nai subiuse a un barco cheo de xente, ese barco ía cara as Américas, cargado de tristura e morriña. Recordo como nos dicía adeus dende a popa. Meu pai abrazoume tanto coma aqueloutro día e choraba... nunca vira chorar a meu pai. Non fixeron falla as palabras, no fondo os dous sabíamos que non a volveríamos a ver. Permanecerá sempre no meu corazón, ó igual que eu no dela.

-Xa sabes Sabeliña, esa rapaza seguro que tamén o pasou moi mal no sitio de onde veu e, que para chegar aquí, onde pode estar máis protexida, tivo que viaxar en moi malas condicións, poñendo en risco a súa vida.

(Sabela queda calada e pensativa... non sabe que dicir)

Historia 2

Tiña sete anos cando ocorreu todo.

Vivía nunha vila con meus pais e meu irmán. A vila era pequena e non tiña moitas cousas, pero nós éramos felices xogando na natureza cos demais rapaces e rapazas ou axudando no traballo aos nosos pais.

Ese ano empecei a ir ó colexio do meu lugar. Miña nai xa me ensinara a ler e gustábame moito deitarme na herba cun conto na man mentres os raios de sol quentaban as miñas costas. Había veces que chegaban a vila persoas que nos cantaban cancións, facían obras de teatro e ata tiñan unha máquina na que ver películas.

De súpeto esa xente non volveu a aparecer e chegaron outras persoas que mudaran os sons do teatro e do cine polo das armas. Ata meus pais, que nunca colleran unha na súa vida, fóronse cun rifle a cada un.

Cando todo pareceu rematar, xa non había o ruído de pistolas. Nin tampouco o do cine ou teatro. Non se escoitaba nada. Tan só se escoitaba o son do medo. O silencio...

Pouco máis tarde nosa tía entregounos unha carta que nosos pais nos escribiran mentres estaban loitando. Nela viña unha pequena pelota. Dicían que estaban ben e que xogaban moito ó fútbol. Eu non entendía nada, como podían xogar ó fútbol cunha pelota tan pequena.

Vin que meus tíos estaban na habitación a ler outra carta e esvarábanlles as bágoas pola cara. Con moita mesura, entrei a lela as agochadas. Nela poñía que a meu pai faltáballe unha perna e pasara un tempo con outros enfermos - aínda entendía menos como podía xogar así ó fútbol-. Tamén contaban que os levaran presos porque estiveran escondéndose e escapando de non sei quen.

Meus pais xa nunca regresarían. Meu irmán e eu permaneceríamos sos nun pobo baleiro... pero inundado de temor. Nada volvería a ser o mesmo.

ANEXO 2. A CONTORNA

ANEXO 2.1. *As Sobreiras de Goián - Tomiño*⁶

Manoel viñera dos bosques de sobreiras portuguesas, afastárase da súa terra cando unha chuvia de feridas caía incesante, coas pingas derrotadas dunha escura cor tinguida, a praga dos incendios forestais, o que el chamara a fin do seu mundo, agora remaba un carochó nas terras do baixo Miño.

Un día o seu remo bateu contra un corpo extraño, ollou cara o leito fluvial descubrindo o corpo dunha muller flotando na auga, semellaba morta mais achegou os seus brazos con forza ata erguela na súa barca descubrindo a silueta dunha muller peixe, tan diferente coma fermosa. Asombrado por aquel ser fantástico, e sen saber que facer conduciuna ata unha das illas miñotas ancorando a barca e deitando a muller peixe nunha charca.

Estará morta? preguntábase Manoel, así que só por sabelo achegou a súa orella ata o peito da muller cando escoitou un diminuto latexo esvaecéndose entre as pinguiñas de auga que moraban en aquel lugar, vivía, algo tiña que facer. Remou con forza na procura dun remedo, achou filantro e mirabeles que despois de debullalos coa súa boca exprimíunos para que o zume esbarase polos beizos da muller, mentres collía as súas mans inmensamente frías, mirando para a súa cara que defendía a tristeza.

Pasaron os días e aquel ser foi gañando a cor, abriu os ollos de súpeto e tentou fuxir por medo daquel barqueiro, pero axiña permitiu que se achegase mentres se bañaba nas beiras do río. Quen es tu? preguntou Manoel. Ela, cunha estrana voz que semellaba nacida do mesmo río, tinguido tal vez as arpas fluviais, contoulle que era unha xacia refuxiada, unha muller peixe que fuxira de Ervedeiro, o mundo dos érvedos no río Miño nas terras de Chouzán, onde a comarca do carballo sagrado, no tempo en que as xacias, sabedoras da construción dunha cárcere de cemento para atrapar o río e roubarlle o corazón, cando a construción dos encoros, decidiron partir río abaixo por saber de seguir morando en liberdade, sen gaiolas creadas pola ambición humana, pero ela, a

⁶ Óptase por non modificar o texto orixinal da lenda.

máis cativa de todas, ficara envelenada polos adubos ceibados a altura de Salvaterra e deixárase levar polo río ata bater co barqueiro.

Pouco a pouco o río foi tecendo unha estrana amizade entre a xacia e o barqueiro el leváballe aqueles froitos tan gozosos e ela contáballe lendas do río, estranos mundos, seres máxicos, mirando fixamente para os ollos do barqueiro, a el non lle facía falla viaxar, nos ollos da xacia se bañaba, nas súas palabras el nadaba. Manoel falaba de sobreiras, sempre falaba de sobreiras, ela escoitaba a estrana paixón polas árbores daquel vello barqueiro que a miúdo lle contaba o soño de ser algún ía bosque, aquel home quería ser unha árbore. Sempre se despedían cun ¡adeosíño xacia! ¡adeusiño barqueiro!

A xacia enfrontábase coa súa cola de peixe barrendo o lixo que o río levaba, Manoel achegaba a súa barca ate os bosques onde ardían ás árbores e batíase en batalla contra a fera do lume achando derrota tras derrota.

Compartiron o tempo e o tempo foi estrano, mesmo cruel, aumentaron os verquidos, construíron máis cárceres de cemento e como non, seguiron ardendo os bosques, entre as bagoas do barqueiro e tristeza da xacia pactaran resistir enfrontándose a toda aquela morte coas súas historias, para que a vida nunca morrera nas palabras.

Despois de moitos anos, un día Manoel sentiuse vello, canso, sabía que estaba perto seu final e decidiu partir e despedirse da muller peixe, case sen forza subiu a barca e navegou ata aquela insua da súa amiga. – sabes a que veño xacia, teño que despedirme, chegou o meu tempo e debo partir -. A xacia que non entendía da morte sentiu coma se unha peneda de peso inmenso entrara dentro do seu corazón para ancoralo no fondo do río, non o podía crer, non o quería crer, – adeus miña xacia – continuou o barqueiro, – síntome feliz de poder ter compartido estes anos coa túa amizade, síntome feliz de poder partir sabendo que fun teu amigo, de bañarme nos teus ollos e nadar nas túas palabras-, nese momento Manoel achegou os seus beizos ata a meixela da muller peixe bicándoa docemente, simplemente con tenrura. Nun instante que quería que nunca chegase, deuse a volta e partiu sen mirar atrás, a barca surcou unha cantiga, unha caligrafía estrana debuxouse no río ¡gracias! escribiu Manoel cos seus remos. Atou a barca nas beiras e encetou un

sendeiro o carón da vella fortaleza camiñando pouco a pouco, con dificultade, cara o alto.

Naquel intre a xacia chorou como nunca choraran as mulleres peixes, foi como se un remuíño nacesse no mesmo río, coma se unha fervenza esbarase polos beizos, polo pelo longo, húmido e ceibo, ata rematar mecéndose na auga, aquel día, como nunca a cara da xacia defendeu a tristeza. Pero o que son as cousas, as bagoas da xacia convertéronse nunha estrana pregaria que chegou o mesmo corazón do espírito fluvial, cravándose con certa claridade para contarlle aquela historia o Miño, el ben sabía o que tiña que facer.

No mesmo tempo en que o barqueiro camiñaba cara o lugar de Goián, mentres Manoel tamén se devecía en tristura sen querer mirar para atrás, mentres as bagoas percorrían o seu rostro inzado de arrugas como se foran ducias de ríos escribindo a pel dun vello, en ese momento de amor e morte, sentiu o barqueiro como unha man de fría pel agarraba con forza a súa, axudándolle a camiñar, sentiu a doce e fría pel daquela muller peixe, sentiuse vivir como nunca o fixera, e nese intre e mentras camiñaban os dous o espírito do río converteuse en estrana ventoleira de follas outonais que foron cubrindo ata que pouco a pouco xacia e o barqueiro ían transformándose en dúas árbores, en dúas sobreiras que chegado o lugar onde chaman Goián cravarón as súas raíces na terra húmida e fértil, estenderon as súas ponlas e abrazáronse para sempre.

ANEXO 2.2. A destrución da contorna en imaxes



Figura 1: conxunto de imaxes que amosan a destrución da paisaxe nos incendios forestais (5^o, S2 – CTG) (CPL, S2 - CPL)



Figura 2: vítimas animais dos incendios forestais (5º, S2-CTG) (3º, S2-CTG) (S2-CPL)



Figura 3: vítimas humanas dos incendios forestais (5º, S2-CTG) (3º, S2-CTG) (S2-CPL)



Figura 4: a solidariedade da poboación ante a catástrofe dos incendios (3º, S3-CTG) (S2-CPL)

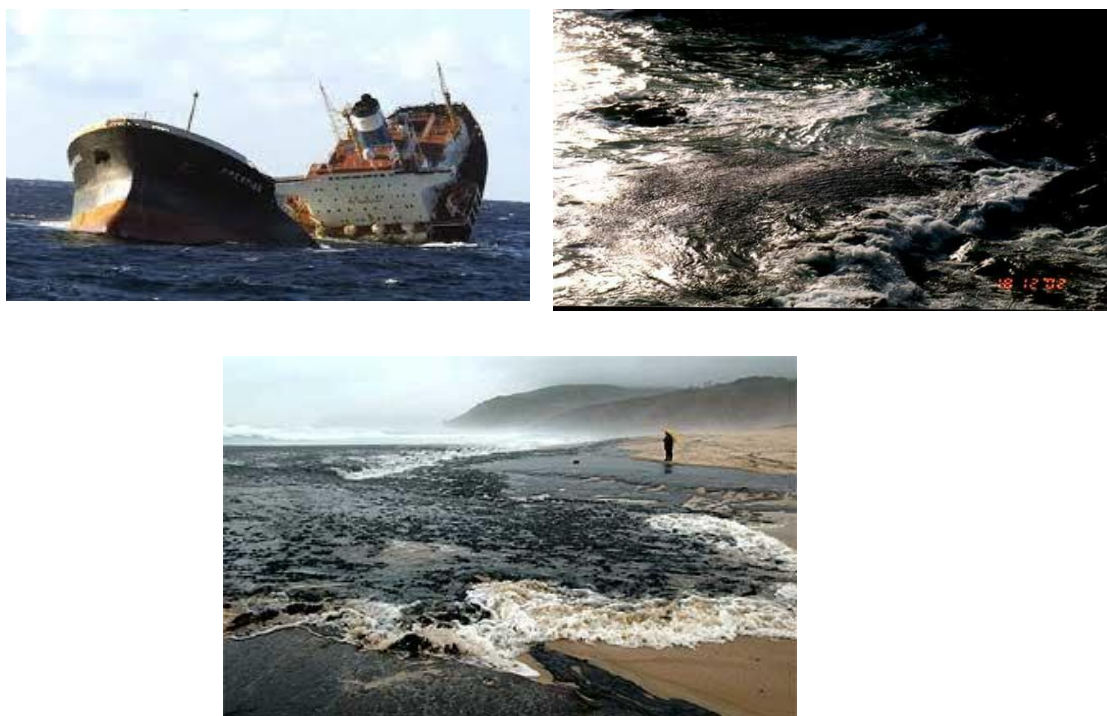


Figura 5: a destrución da paisaxe no Prestige (5º, S2-CTG) (CPL, S2-CPL)



Figura 6: vítimas do Prestige (5º, S2-CTG) (CPL, S2-CPL)



Figura 7: A solidariedade dos voluntarios no Prestige (5º, S2-CTG)

ANEXO 2.3. Fotografías de aula



Figura 1: Folliña verde e Folliña seca



Figura 2: O espazo negro



Figura 3: o alumnado dentro do espazo negro

ANEXO 2.4. *Folliña verde e Folliña seca*

Folliña verde levaba xa un tempo indecisa na súa árbore, pensando moi seriamente en tirarse ó chan, antes de que o vento a arrastrara polos ceos, sen compaixón.

Semellaba algo cansa das alturas e temía perder nelas a súa bonita cor verde, xa ameazada por algunhas penquiñas amarelas que asomaban na súa superficie. Pensaba, ilusionada, que a vida no chan lle permitiría manterse verde para sempre.

Pero tiña medo a mancarse na caída, claro. Quen non o ía ter?! Dende unha árbore tan tan alta...

Folliña seca tamén vivira un día no alto da árbore, pero agora levaba xa un tempo no chan. Estaba contenta de estar alí, pero non deixaba de mirar cara arriba, onde as follas aínda conservaban a cor verde que ela tivera tempo atrás.

Folliña verde e *Folliña seca* eran amigas dende sempre, dende que foran xuntas ó colexio. Compartiran todas aquelas cousas que se poden compartir, medraran xuntas na árbore, aguantando unidas dos paxariños que decidían pousarse nelas; non sabían vivir unha sen a outra. Por iso, *Folliña seca* estaba xusto situada debaixo de *Folliña verde*, agardando a que por fin se decidira a desprenderse e caer ó chan, para así poder reencontrarse e xuntarse con ela para sempre...

.....

En pleno mes de outubro, xa cando *Folliña seca* comezaba a pensar que nunca máis se reencontraría con *Folliña verde*, o vento comezou a soprar con forza, sacudindo fortemente a árbore. Foi entón cando *Folliña verde* se desprende por fin da póla que a suxeitaba, caendo con suavidade sobre *Folliña seca*.

Por fin, as dúas amigas estaban xuntas, despois de tanto sufrimento por estar separadas. Fundíronse nun abrazo inmenso que parecía non querer rematar xamais.

De súpeto, o bosque pareceu contaxiarse daquela alegría. Os paxariños cantaban de felicidade, algunha bolboreta que aínda quedaba do verán sobrevoaba a zona, os esquíos miraban con timidez detrás das árbores, aplaudindo coas súas poutiñas manchadas de terra.

Pero noutra parte daquel bosque tan feliz alguén non o estaba a pasar tan ben. A ourizo *Marisa*, o ourizo *Olmo* e o ourizo *Orballo* permanecían tirados no chan, con unha tristura que non lles deixaba respirar, xa con unha cor marela que indicaba que levaban alí varios días.

Faltábanlles as súas fillas, aquelas que se fixeran maiores dentro deles e que agora parecían ter desaparecido para sempre...

Sentíanse sos e eran claramente os únicos tristes naquel bosque tal feliz, onde todo parecía ir ben.

.....

Pero certo día, cando xa non lles quedaba apenas esperanza de encontrar o que tanto botaban en falta, viron o que parecían ser tres pequenos vultiños debaixo das follas. Apresuráronse a mirar a ver que era e... sorpresa!! Alí se encontraban nas súas filliñas, húmidas e mortas de friaxe, pero alí estaban, aínda con vida.

Por fin se reencontraran, e por fin aquel bosque tan bonito, cheo de animais, plantas e vida de todo tipo, era plenamente feliz.

Mais de súpeto, un día no que parecía reinar a máis absoluta normalidade, un estraño ruído, unido a un olor a fume insoportable alertou a todas as criaturas do bosque, incluídas, claro está, todas as nosas protagonistas.

Que pasaba? Que era aquilo?

Aquel monstro de cor laranxa, do que saía unha calor insoportable, arrasaba con todo sen detemento, daba igual correr, esconderse, berrar pedindo auxilio ou subirse ó máis alto dunha árbore. Todos morrían, abrasados, entre sons de dor e sufrimento.

Cando por fin aquel pesadelo rematou, o mundo quedou gris, baleiro, sen nada. Por máis que buscabas e buscabas non había nada. Nin rastro de *Folliña* seca nin de verde, nin dos ourizos. Nin sequera das súas fillas que tan protexidas estaban neles! Nada! Todo quedara reducido a cinzas! O único consolo que lles quedara fora que, polo menos, morreran estando xuntas. As folliñas abrazadas e os ourizos coas súas fillas, que tanto botaran de menos. Naquel bosque tan bonito só quedara destrución.

ANEXO 2.5. A saída por Lousada: carta inicial

Ola nenos/as!

Acabamos de recibir unha chamada urxente que nos alerta de que este lugar está en perigo! Parece que algunha malvada persoa escondeu por aquí cerca varios obxectos que poderían causar un incendio cando o tempo mellore!

Todo canto vos rodea, a un lado e a outro, está en serio perigo, debemos actuar de inmediato!

Para iso organizaremonos en tres brigadas anti-incendios que deberán recorrer a zona intentando recoller todos os obxectos perigosos que alguén escondeu con tan mala intención.

Brigada de Castelo (cor vermella)	Brigada de Francos (cor azul)	Brigada de Ferroi (cor verde)
Noel	Andrea	Alejandro
David	Nuno	Sara
Irene	Marcos	Juan
Manuel	Diego	Uxía
Samuel	Patri	Silvia
Gaia	Carla	Sofi
Ari		

Por sorte, algún heroe anónimo decidiu axudarnos e escribiunos unhas pistas que nos levarán a cada un dos lugares onde hai algo perigoso que poida causar o lume. Se conseguides encontralas todas encontraredes tamén os elementos perigosos que hai ó ser arredor!

Pero fixádevos! Cada brigada ten unha cor asignada! Así que só poderá coller as pistas que estean nun folio pintado coa súa cor!

Como seguro que saberedes, os compañeiros/as dunha brigada deben actuar sempre xuntos/as, participando todos nas tarefas de extinción, e nunca separarse, baixo ningún concepto! Cada grupo levará un xefe de brigada, que poderá sancionarvos se non vos preocupades de colaborar e participar todos no traballo. Poderá obrigarnos a parar a busca uns minutos ou incluso expulsarnos da tarefa, polo que todo isto quedaría destinado a arder.

Tede en conta que todo o colexio está xunto nesta misión, mentres que non recollamos ou arranxemos todo o que se poida incendiar, este lugar non estará a salvo! O mundo precisavos máis ca nunca!

Adiante brigadistas!!

ANEXO 2.6. A saída por Lousada: actividades a realizar

1. Tarefa: Recollida de lixo que había nunha das estacións de parada

Artefacto incendiario: o propio lixo

Como podemos observar, atopámonos ante unha situación na que a nosa contorna corre un gran risco. Que podemos facer para salvalo?

Cumpride co voso deber!!!

2. Tarefa: Medida dunha das árbores máis grandes e antigas da zona

Artefacto incendiario: cabicha tirada nas inmediacións da árbore

Na súa memoria atópase a historia de toda Lousada. Ela viu medrar a nosos pais, nais, avoas e avós. Foi moita xente a que algún día xogou aos seus pes ou se protexeu da fría choiva de outono baixo os seus longos brazos.

Por algún motivo, alguén quere destruír a historia da nosa vila. Seguro que poucos se pararon a pensar canto pode ocupar ou cantos anos pode ter.

Vamos a intentar achalo.

3. Tarefa: Escoita do silencio nunha paisaxe de singular beleza

Artefacto incendiario: botella de cristal

Seguro que adoitades pasar por aquí moitas veces. Non sei se sabíades que tedes ante vós unha paisaxe chea de maxia. Algunha vez probastes a escoitar todo o que nos ten que dicir? Agachádevos, poñede as mans detrás das orellas, pechade os ollos e intentade escoitar o silencio...

Despois podedes anotar as diferentes cousas que vos contaron.

4. Tarefa: Lectura dun poema nun lugar moi similar ó que describe o autor, e posterior reflexión sobre a zona que se ve ante os ollos

Artefacto incendiario: chisqueiro e folla de eucalipto

Un día de outono coma hoxe, fai moitos anos, o vento trouxo aos meus oídos unhas fermosas palabras que gardei dentro de min.

Seredes capaces de expresar cunhas poucas palabras o que cada un de vós estades a observar?

Estou seguro que serán tan ou máis fermosas que as que vos acabo de ensinar.

A mañá

Mirade esta mañá, fría, de outono,
Cos derradeiros peros no pereiro,
Coas primeiras castañas regañadas.

N' é o rechouchío tolo de San Joán.

Por entre as bagas roxas dos acibros,
En verde bronce frío, negros merlos,
Limpos e petulantes de retóricas,
Coma un fato de clérigos en sínodo.

A terra das aradas, tenra e doce,
Respira, coma en sono, acubillada
Na nebra da mañá. De suco en suco
Hai resarios e teas rebrillantes
De arañas, coma vidros e solpôres.

O sol ven dobregado, e xa se escoa
Pol-os craros do espeso medianil.

Pol-os bicos das álbores, bandadas
De pegas carniceiras e de pombos,
Todos en traxe novo e pruma limpa. (Iglesia, 1947: 75-76)

5. Tarefa: Transporte en vasiños pequenos e en cadea de 5 litros de auga, dun recipiente a outro, a modo de tarefa na propia extinción dos lumes

Artefacto incendiario: globo inflado simulando un paracaídas incendiario

Antigamente todo Lousada podía gozar desta fonte, mais actualmente xa non verte auga.

Imaxinariádesvos que non tivésemos auga? Como serían as nosas vidas? Que consecuencias tería para todo o que nos rodea?

Un incendio está a comezar no alto do monte, precisamos desta auga para poder apagalo. Para iso tedes que colaborar todos e encher a garrafa de auga para poder levala ata alí.

Así coma o camión motobomba, co seu gran depósito e longas mangueras; máis o ruidoso hidroavión, remontándose sobre o ceo en busca de lapas que matar, axudan no labor de extinción dun incendio, vós, empregando o voso bo sentir e facer, conseguiredes poñer a salvo a bela paisaxe que lle dá escenario a vosa vida.

6. Tarefa: Busca de información acerca do pasado dos pendellos e da utilidade deste lugar e proposta de mellora para o seu futuro

Artefacto incendiario: o propio abandono do lugar, ateigado de maleza

Noutro tempo estes casetos non estaban abandonados, a xente dáballes un uso e coidábaos.

Sabedes como se chaman e para que servían? Podedes preguntarlle as persoas que viven cerca de aquí, seguro que vos poden axudar.

Despois pensade nalgunha maneira de volver a darlles uso.

7. Tarefa: Observación desta pintura de Tino Grandío, da mesma igrexa que teñen ante eles

Artefacto incendiario: sen elemento. Era a actividade final, onde xa estabamos todos reunidos.

A que se vos parece este debuxo?



Fig.2: “Cementerio de Lousada”, pintura de Tino Grandío.

Fonte: http://coleccion.abanca.com/StaticFiles/VGNT000/REPOSITORIO_MULTIMEDIA/ARCHIVOS/GrafObra_00174.jpg

ANEXO 2.7. A saída por Lousada: carta final

Queridos nenos e nenas:

Levo anos e anos cerca deste colexio, observando dende as alturas como curso tras curso van e veñen nenos e nenas.

Hoxe foi un dos días máis tristes da miña vida, poucas veces pasara tanto medo, pensei que ardería no medio do lume.

Pero grazas a vós eu e os meus amigos salvámonos, e para o próximo outono seguirei dando landras, como sempre fixen. Nunca poderei agradecérvolo o suficiente! En todos os anos que levo aquí, xamais vira nenos e nenas tan bos e responsables!

Dende hai tempo sabía que este colexio tiña algo especial, algo máximo que o facía diferente, e hoxe souben o que era. Erades vós!

Vós sodes o que lle dades vida, alegría, os que debuxades un sorriso cada mañá na súa porta da entrada. E sodes, dende hoxe e para sempre, os encargados de que este lugar tan bonito que vos rodea non arda xamais.

ANEXO 2.8. O mar

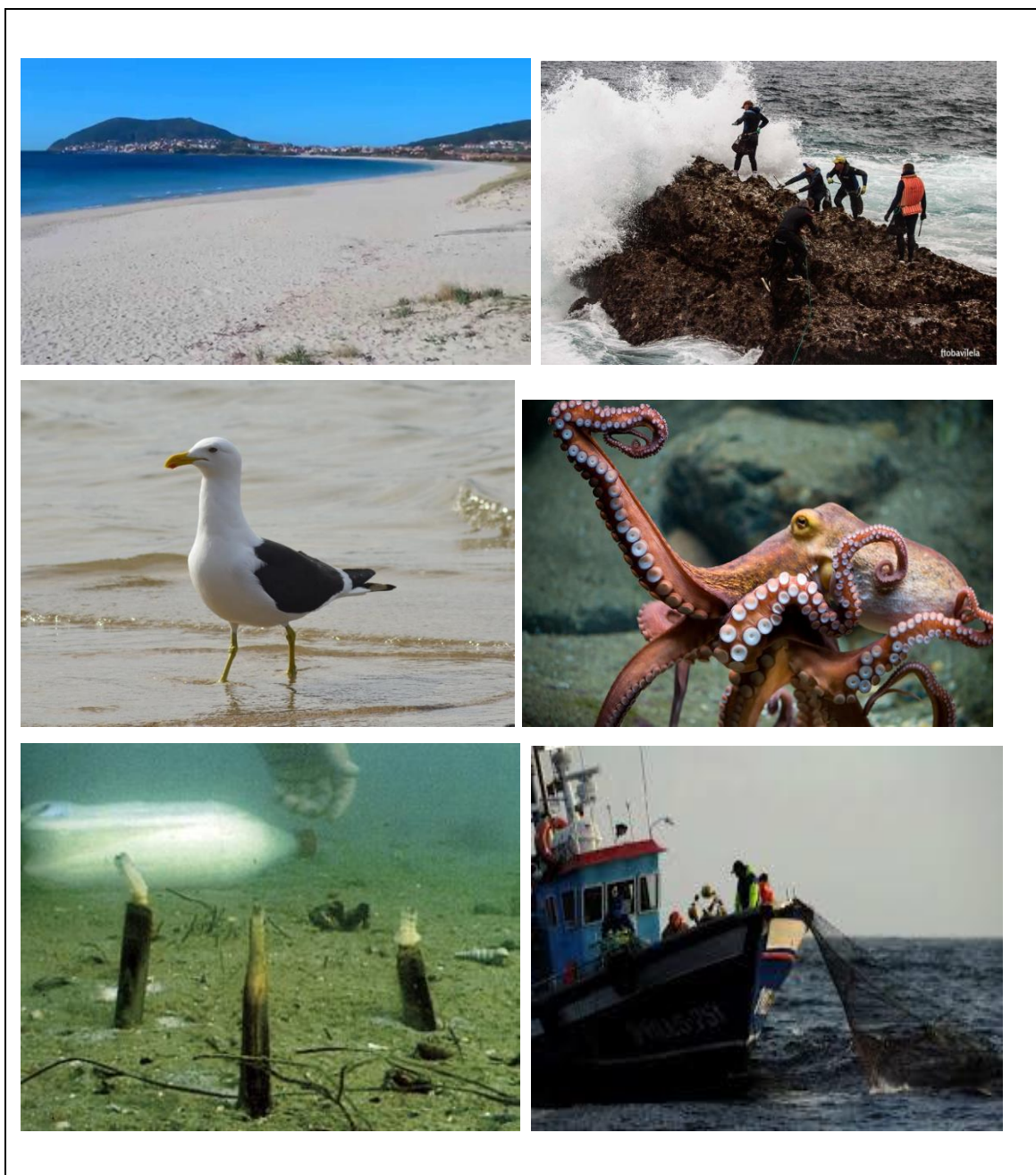


Figura 1: conxunto de imaxes do mundo marítimo

ANEXO 2.9. Unha vítima máis do Prestige

Ao contrario de todos os meus amigos, a min custoume moito aprender a nadar. Por momentos mesmo cheguei a pensar que xamais sería capaz de facelo.

Mais cando conseguín aprender, nadar comezou a ser o meu pasatempo favorito. Acostumaba a pasar e horas e horas nadando, afastándome a moitos quilómetros da miña cova.

Encantábame saudar na miña viaxe a todo tipo de criaturas marítimas que encontraba polo camiño. Aínda que mamá sempre me recordaba que tivera coidado coa xente coa que me relacionaba, eu non tiña medo ningún, o mar, tan grande e misterioso, era para min a máis bonita das casas.

Nin sequera as nasas largadas polos mariñeiros eran un perigo para min, o meu tamaño e a miña extraordinaria axilidade permitíanme saír delas con facilidade, xa o comprobara en máis dunha ocasión, aínda que isto era algo que non adoitaba contar na casa, pois sabía que nin a papá nin a mamá lles faría graza ningunha que andase a argallar con estes aparellos.

Aquel día volvía á casa feliz, burlándome un pouco (aínda que non estea ben facelo) daquel mariñeiro que nunca me daba pescado coa súa nasa. Mais de súpeto empezou a custarme nadar, a auga non estaba lixeira como todos os días, non era capaz de impulsarme cos meus tentáculos, por máis que facía forza. Aquel paraíso azulado volvérase negro, un negro espeso que non me deixaba respirar.

Mamá non estaba. E papá tampouco. Eu era demasiado noviño como para entendelo, pero era evidente que morreran por culpa daquela negrura pegañenta.

Quixen escapar, volver por onde viñera, pero xa non puiden. Nadar era imposible, naquel líquido noxento. Non podía máis, non tiña forza para seguir pelexando. Recordei, por último, como mamá me sorría cada vez que volvía das miñas interminables andainas polo océano. O mundo acabárase para min.

ANEXO 2.10. Carta ás familias

Estimadas nais/pais:

Dende o colexio estamos comezando a traballar na construción dun pequeno horto ecolóxico con invernadoiro no recinto escolar. Malia que é un proxecto a pequena escala, cremos que é unha gran ocasión para que os nenos e nenas deste colexio teñan unha oportunidade, continua no tempo, de aprender infinidade de cousas dunha forma diferente, saíndose das habituais sesións de aula.

A montaxe e coidado deste horto ecolóxico, no que pretendemos utilizar só produtos da terra e saídos de sementes recollidas por nós mesmos ano tras ano, será un bo escenario para que nos acostumemos a ter un deber que cumprir como colectivo, algo mutuo do que coidar, o que implicará necesariamente un reparto de tarefas xusto. Ademais, aspira a mostrarlles ós nenos e nenas como o mundo rural, no que a maioría viven, pode ser berce de moitas e moi válidas actividades produtivas, como é o caso da produción de alimentos ecolóxicos.

Como sabedes, a natureza danos a marabillosa oportunidade de aprendelo case todo dela, polo que sería pola nosa parte un erro non aproveitarnos disto, especialmente nun entorno como o que nos rodea.

Neste contexto, precisamos a vosa axuda, non podemos seguir adiante sen vós. O acondicionamento do horto precisa de elementos e de materiais que nós non podemos conseguir por nós mesmos. Precisamos un motocultor ou similar para preparar a terra, así como algo de abono e, quizais, terra boa para botar por encima da que hai nas inmediacións do centro, que nos parece de pouca calidade. As dimensións do horto serían de aproximadamente 6x3 metros, polo que as cantidades do solicitado serían pequenas.

Así pois, rogamos que cubrades o cadro que aparece no fondo desta folla acerca da vosa posible colaboración; tede en conta que de darse o caso de teredes os elementos que se precisan pero non a man de obra para traelos ata aquí, dende o colexio tamén colaboraremos niso sen problema. Ademais, sería

acollida de moi bo grado calquera opinión ó respecto da creación deste horto, especialmente tendo en conta que sodes vós os verdadeiros expertos/as en temas desta natureza.

Moitas grazas de antemán. Agardamos a vosa axuda para poder materializar este proxecto. Estamos convencidos de que será unha experiencia moi enriquecedora para todos e todas.

Unha aperta

ANEXO 2.11. Memoria para a inclusión da carballeira como formación senlleira

Esta formación de árbores, composta por oito carballos (*Quercus robur*) é parte dun conxunto máis amplo de árbores con características similares, que se estenden por boa parte da parroquia de Lousada.

Durante decenas de anos foron testemuñas das feiras do lugar, onde se daban cita feirantes chegados dos arredores, buscando vender os seus produtos ou os seus animais. Mostra disto son os pendellos que se encontran a escasos metros delas, onde os feirantes se instalaban para vender os seus excedentes ou elaborar comida para o momento do xantar.

Non obstante, a pesar da importancia deste dato histórico e das súas considerables dimensións e tamaño, se cabe o maior interese destas oito magnas árbores sexa a súa situación, encontrándose dentro do recinto escolar do CEIP Plurilingüe de Lousada.

A súa presenza nel converte esta carballeira nun símbolo para a zona e, especialmente, para as decenas de xeracións de nenos e nenas que pasaron polo colexio; ten sido e é para eles e elas escenario de múltiples xogos e de variadas actividades curriculares e, sen dúbida, dálle ó colexio un matiz propio que o fai especial e diferente ós demais.

ANEXO 3. A MÚSICA

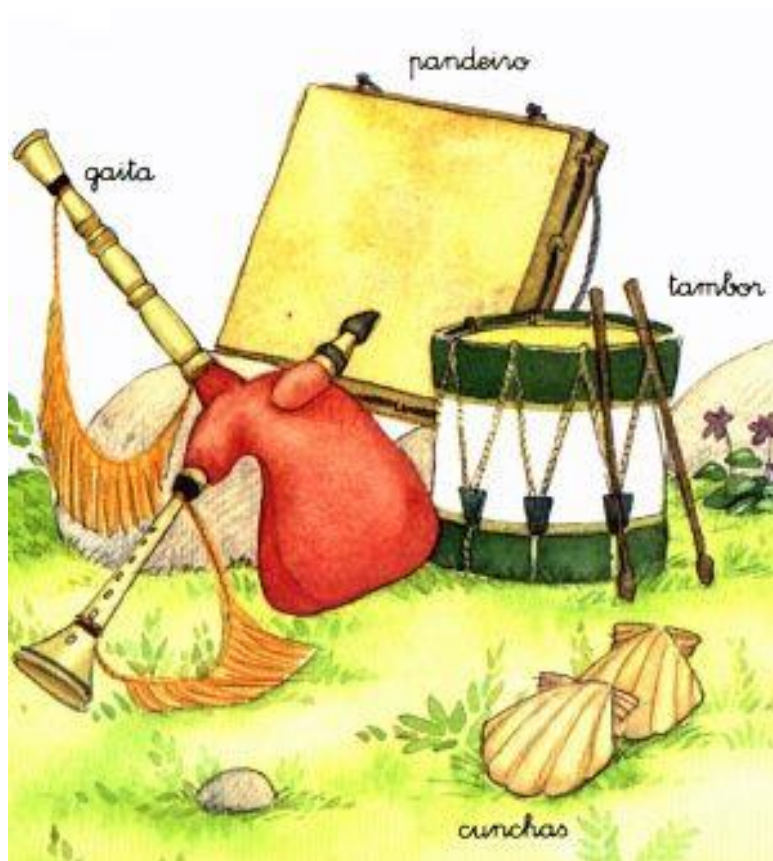


Figura 1: instrumentos principais da Música Tradicional Galega

ANEXOS DATOS

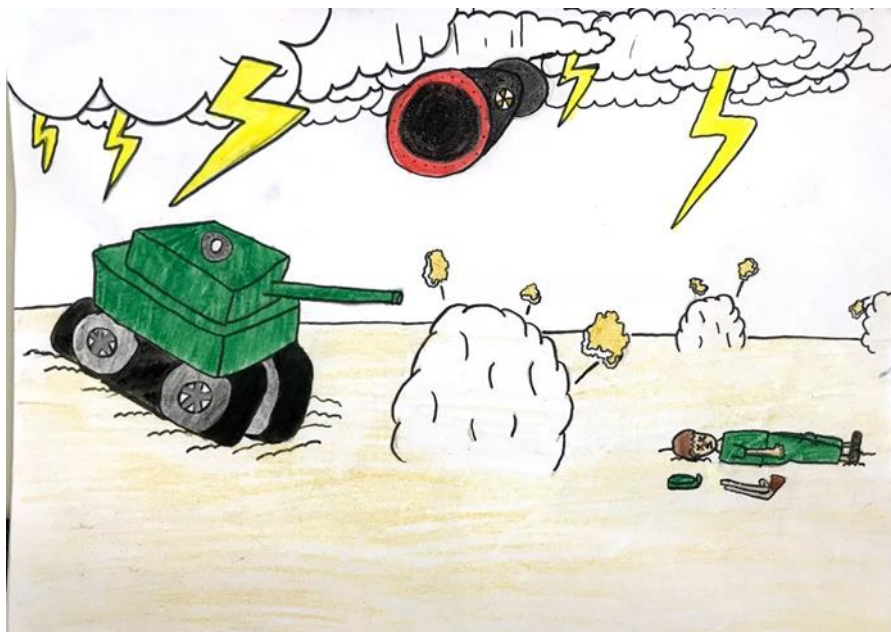


Figura 1: Debuxo estereotipado da guerra (PA,M2 –CX, 6º)



Figura 2: Debuxo inicial da guerra (PA, M3-CA, 1º/2º)

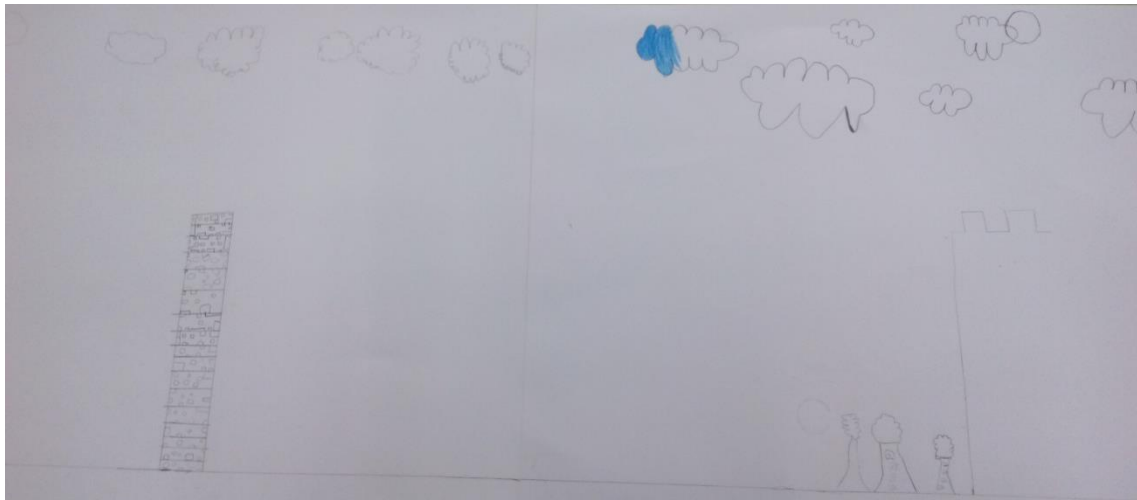


Figura 3: Debuxo inicial da proposta de 3º (M3-CC)



Figura 4: Debuxos iniciais tras a lectura de *Fume* (M1-CC,4º)



Figura 5: Debuxo final da proposta de 3º (M3-CC,3º)



Figura 6: Debuxo final da representación da guerra (M4-CA, 1º/2º)



Figura 7: Debuxo cooperativo do alumnado de 4º, na honra ás vítimas que a guerra e a represión levaron consigo



Figura 8: Debuxos do alumnado de 5º tras a lectura da lenda (M1-CTG, 5º)



Figura 9: Formación do bosque do alumnado de 5º (M1-CTG)